

# 研 究 集 録

## 第 1 4 集

(昭和46年度)

大阪教育大学附属天王寺中学校  
大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎





## は し が き

このたび、「研究集録」第14集を発行することになりました。私どもの学校も本年3月末をもって、創立以来中学校が満25年、高等学校も満16年を経ました。この間に研究されたものは、初期においては研究紀要として、また最近の研究集録の形で発表してまいりました。

新指導要領が今年から中学に適用され、明年からは高校に適用されようとしている今、日々の実践的研究のあとをふりかえり、今後の方向を誤りなくつかまねばなりません。

ここにとりまとめたのは、過去10年あるいはそれ以前からの、多忙な状況の中で模索し、実践してきた諸研究の成果であります。なお、創立以来の研究のあとを自省いたしたく研究紀要と研究集録の総目録・索引を付しております。ご利用いただければ幸いです。

読者諸兄におかれましては、本冊子の内容につき厳正なご批判をくださいますとともに投稿者の意のあるところをお汲みとりいただくことを深くお願いし、以て今後の精進の糧とさせていただきますと存じます。

昭和47年6月

大阪教育大学附属天王寺中学校長  
大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎主任

齊 藤 洋





# 目 次

## 国 語 科

### 基礎からの作文指導

—学級作文ノートによる3年間をふり返って—……木 下 士 郎…… 1

課題学習と長文読解 ……………石 川 承 紀…… 41

## 数 学 科

### 中学校における計算機の指導の記録

—タイガー計算機およびセイコーS-301を使用して—  
……………福 原 公 雄…… 70

### 中学校における確率の指導についての実験的研究

—とくに確率概念の認識について—……………松 宮 哲 夫…… 80

## 理 科

枯れ葉・枯れ枝に生息する総翅類 ……………芳 賀 和 夫……100

## 英 語 科

### 言語活動を中心とした WRITING の指導 (その1)

—英語学習の問題点 (第5報) —……………樋 口 忠 彦  
今 倉 大……114

### 英語を「読む」ということ

—高校英語教室の実際 (その1) —……………下 長 利 一  
山 口 格 郎……129

### 日・英語の表現比較

—「ビルマの堅琴」とその英訳から—……………千 種 基 弘……142

昭和22年より昭和46年までの研究紀要及び研究集録総目録・索引 ……………153



## 基礎からの作文指導

——学級作文ノートによる3年間をふり返って——

木 下 士 郎

### < は じ め に >

指導要領の改定によって、作文は重視され、その指導方法について、いろいろの意見を聞く。いろんな方法が研究会で発表される。しかし、中学校の国語科における作文指導の方法として、「この指導法がいい」と、すぐとびつきたくなるものには、ほとんどでくわしていないような感じがする。

指導の理論があっても、具体的な方法がない。指導要領に示された指導内容を羅列したような年間指導計画表の発表があっても、そこから生まれてくる生徒の作品についての発表がない。指導における問題点が指摘されても、それでは、どうするのがよいのかについてのくわしい発表がない。たまにくわしい発表があったかと思うと、短作文の指導であったり、生活作文の指導であったりする。

もちろん、これらにも、学ぶべき点はたくさんある。具体的な実践の発表であるので、大いに価値のあるものである。しかし、やはり、疑問が残る。短作文の指導で、ほんとうに作文力をたかめることができるのだろうか。自分の生活や考えをまとめて表現する力がきたえられるだろうか。生徒の書く意欲をかきたてることができるだろうかと思う。（わずかな時間で多くの生徒の作品が読め、評価が簡単であるという長所は認めるが。）

生活作文は、生徒と生徒、あるいは生徒と先生とを結びつけ、話し合いの材料を提供し、学級づくりには大いに役立つが、これが作文指導と言えるだろうかと思う。生活があっても作文がない。書かせる機会はあっても、作文の指導がない。

いろんなことを、あれやこれやと考えてくると、作文の指導のむずかしさが、目の前に横たわり、指導ができなくなってくる。読みの指導だけで国語の時間をすごせたらいいのと思う。だが、国語科の教師であるかぎりこれは許されないことである。

そこで、暗中模索ではあるが、この3年間（中1の生徒が中3を終え卒業するまで）の自分のやってきたことをふり返ることによって、新しい作文指導の方法について、何らかの手がかりをつかんでみようとしたわけである。

自分の考えをまとめ、すじの通った文章を書くことのできる力を、中学の3年間で、しっかりと生徒の身につけたいというねらいをたてて中1から指導を始めた。また、作文の指導は、生徒と生徒や先生と生徒との人間関係がからみついてくると、ものの見方や考え方の指導も同時にしていかなければならないことなどにも留意し、学級作文ノートの利用という形をとることにした。



## 作文ノートによる指導の意義

### ◇作文ノートの利用のしかた

各学級（自分が国語の授業を担当しているA・B・Cの3学級）に原稿目のはいった、120ページのノートを1冊ずつ用意して、出席番号順にそれをまわして作文させていくことにした。毎日、国語の授業がある日でも、ない日でも、わたしの手から次の順番のものに渡して家で書いて来させ、翌朝、直接わたしの手に渡すようにさせた。書かせ方は、そのノートがひとまわりするごとに（すなわち、全員が書き終わるごとに）違った条件で書かせることにした。（違った条件で10回書かせた）そして、その書かせ方は、新しい書き方になるごとにみんなの前で授業中によく説明するとともに作文ノートの第1ページに「書き方」として簡条書きにして明示しておくようにした。（ひとまわりしないうちにノートの書くところがなくなるが、なくなればすぐ新しいノートを用意し、その第1ページ目にそのときの書き方をいつも明示した。）

書いて来た作文は、すぐわたしが読み、批評を書いてから、国語の時間にわたしが、みんなの前で読むことにした。国語の時間のない日（国語は週5時間）には、前日に書いて来たものの作文と、その日に書いてきたものの分との、ふたり分を読むことにした。

### ◇この方法をとった理由

1. 生徒は、自分が作文するのは嫌いだが、人の文章を読んだり、聞いたりするのが好きである。
2. 自分にノートがまわって来て、実際に書くというときになって、友の文章を読んだり、友の文章に対する批評を読んで、書くときの参考にすることができる。自分が書かねばならないようになったそのときに、同じ条件で書いた友の文を読んだり、注意すべきことがらに目をやることのできるのには意義が大きいのではないか。（ひとりの生徒の作文やそれに対する批評が次のものに役立ち、作文がしだいに高まっていく）
3. 教師は1日に3人分の作文を読めばいいことになる。
4. 生徒の書いた文章がノートに残っていくので、教師がまたあとで読んでその生徒の実態・成長過程をつかむとともに、作文指導方法の手がかりをつかむのに役立つことができる。
5. 毎日の国語の時間に作文指導の時間がはいりこむことになる。作文のない国語の時間は考えられないことになる。毎日、毎日、作文について何らかの形で考え、意識することになる。作文の重要性を考え、それへの関心がたかまっていくのではないか。
6. 自分の書いたことがらがみんなに伝わるということが、書き手の書く意欲を高めるとともに、学級の仲間意識を育てるのに役立つのではないかと考える。

## 第1回（中1・4月～6月）

### (1) 書き方

- ・題は自分でよく考えてつける（自由題）
- ・「，」「。」「」は、1字分としてひとつの□を使うこと。
- ・話が変われば行を改めること（段落を変える）
- ・三ページ（600字）にまとめること。
- ・できるだけきれいに書くこと。

中1のはじめ、新しい中学にはいり、いろんなことに気づき、いろんなことに新しい関心を寄せ、書きたいことがたくさんあるであろうから、題は自由にしたのである。しかし、作文するときの、いちばん基礎的な知識・能力としてたいせつな、句読点のつけ方や改行のしかたについては十分に留意することを求めた。改行するということは、その書き手に文章をよく読ませることであり、その内容のまとまりを考えさせることにもなってくる。

(2) 生徒の反応

1. 生徒たちは、わりに喜んで書いてくれた。
2. 「きょうは、だれだれくんのを読みます」というと、何人かは、その生徒の方を見ることがあった。読まれる生徒は、少しうれしそうに顔をしているが、その中に、ほほえみを見つけだすことができた。
3. 手渡された翌日、書いて学校へ持ってくるというのを忘れたものはほとんどなかった。(せいぜいひとりかふたり)

(3) 生徒の作文の傾向

1. 自分の父や母や弟などの家族をとりあげた題、自分のニックネームや自分の字、あるいは自分の趣味などをとりあげた題が多くあった。
2. 何人かにまわり、30人めぐらい(1クラス45名)から、少しおどけた書き方をするものが出てきた。特に自分の作文に気をひかせようとか、少しおもしろく書いてやろう、笑わせてやろうとするものがどのクラスにも3、4人出てきた。

(作文の例)

ふうこ

中1C 女子I

ふうこは、毛並がそろっていて、頭がよいがたいくんやかましい。と言えおツムのひらめきのよい人は、すぐねこかいな、と思うだろう。

そのとおり、ふうこはねこである (以下略)

3. ほとんどのものの作文に「しめくり意識」と「書き出し意識」が表われていた。すなわち、はじめの行からここまでが書き出しになっている、この行からはしめくりになっているということのわかる文章がほとんどであった。
4. しめくりの部分で、「これから気をつけたいと思います」「これからはけんかしないようにしようと思っています」など、いいことを、とってつけたように書いて文章を終わっているものが数多くあった。

(作文の例)

恵子ちゃん

中1A 男子T

.....

.....

きょうは万年筆を持って来た。まだそれだけなら良いのだが、それから、次から次へと持ってくるのだ。これじゃあ、テレビも見られたものじゃない。そして、やっと持っていないようになった、と思ったら、今度はテレビのすぐ前にすわりこんでしまう。こんなことがよくあるのだ。

それから、また、ぼくが、二階で勉強していると、下から「にいちちゃん、にいちちゃん」と呼ばれる。これも困ったことのひとつだ。

しかし、こんなに欠点も多い恵子ちゃんでも、やっぱり大好きだ。これからは、もっとかわいがってやろうと思う。

(4) 指導上の留意点

(A) 作文ノートの受けとり方

1. 朝、書いてきたものから作文ノートを受けとるときには、「作文好きか」とか、「学校に、もうだいふなれたか」など、2、3分雑談してから受けとることにした。
2. したがって、かならずわたしの手に直接渡すようにさせた。わたしの机の上に置いておくということにならないように注意した。（このことは結局、わたしが、毎朝、一定時間にきちんと登校せざるを得なくなってくるということを引きおこした）ひとりひとりの生徒との、2、3分の雑談をわたしは大切にしかったのである。

(B) みんなの前での読み方

みんなの前で読むときには、こちらがしょうずに読むように気をつけた。ことばがぬけているとか、主述の照応がうまくいっていないところは、こちらが少し訂正して読むようにした。あまりまとまっていなかった文章を書いたものに、みんなのまえではじを書かさないようにした。

(C) 批評のしかた

1. 第1回目であり、作文を気楽に書かせるためにあまり細かい点に目をつけず、どの作文に対しても、批評文は、ほめることばを1、2行書くことにした。  
（批評の例）
  - ・ありのままに、すなおに書いているので、読んでいても気持ちがいい。
  - ・一つ一つの内容をよく考えて、一つ一つの段落にまとめているのがよい。
  - ・クラブのキャプテンにいつ、どんなことを言われたのかについて、はっきりと書いているのがいい。
  - ・どんな車両が何両あったのか、よく思い出し、具体的に書いているのがいい。
2. 「。」「。」「。」でひと〇使っていきや不適当な使い方のときには、文中のその部分の右へ赤ペンで訂正したが、漢字のまちがいは、あまり訂正せず、そのままにしておいた。ただし、日常よく使うやさしい字（小学校4年生ぐらいまでに出てくる字）については、その右へ赤で訂正した。
3. 一つの段落があまり長くつづいているときには、改行すべきところに赤で改行の印を入れることにした。
4. 採りあげた題が適当であるかどうか、書かれている内容が、いいか、わるいかにについては、一切ふれないことにした。
5. 極端にとってつけたようなしめくりをした作文をみんなの前で読んだときには、その書き手を傷つけないように配慮しながら、こんなしめくり方をしないようにみんなに注意した。（このような文章にでも、わたしが直接そのあとへ書きこむ批評文には、上の1のように、ほめる文章しか書かなかった）
6. 「」「ハ」「<」の記号の意味を覚えさせるため、よくこれを使い、その記号のあらわす意味を赤でくわしく書くことにした。



## 第2回(中1・6月～10月)

### (1) 書き方

- ・題は「わたしと〇〇〇」とする。「わたし」がぼくになってもいい。
- ・何をどんな順序で書くかをよく考えてから鉛筆をもつこと。
- ・いくつかの段落に分けて、きれいに書くこと。
- ・3ページ(600字)にまとめて書くこと。

第1回目は、自由な題で書かせたけれども、今回は、まわりのものや人を、自分との関係でとらえさせようとして「わたしと〇〇〇」という題を与えることにした。まわりの物や人を、自分との関係でとらえるということは、自分をとりまく、まわりの世界を理解するためには、なくてはならない、たいせつな一つの段階ではないかと考えたからである。

また、実際に筆をもって書くまえに、「何を書こうとするのか」「どのように書こうとするのか」を考えさせるために、「何をどんな順序で書くかをよく考えてから鉛筆をもつこと」の項目を入れることにした。「いくつかの段落に分ける」ということは、前回の「話が変われば改行する」を発展させたものである。

### (2) 生徒の反応

1. みんなの前でひとりの生徒の作文を読むとき、まわりのものが、その作文を書いたものの方をほとんど見なくなった。読まれているものも、はずかしがったり、笑ったりするということがなくなり、特別な態度をとるものがなくなってきた。
2. その組に国語のない日に、「先生、つぎ、ぼくが書く番です」と言って、自分から休み時間にとりにくるものも出て来た。(国語の授業のない日には、昼休みの時間に、その教室へわたしが渡しにいていた。国語の授業のあるときには、みんなの前で読んだあと、みんなの前で、次の順のものにわたしが渡すことにした。

### (3) 生徒の作文の傾向

1. 「ぼくとポチ」「ぼくと妹」「わたしとテニス」「ぼくと宿題」など、身近な家庭生活、学校生活の中から材料を求めたものがそのほとんどであった。
2. 第1回目の作文で「」をうたずに文節の切れめでひと〇分あけるもの3人、1センテンスで1段落にする傾向のあるもの4人があったが、その中のひとりのをのぞいて、6人のものは、前と同じような作文を書いていて、
3. 文章のしめくりに、とってつけたようないいことを書いた文章はほとんどなかった。これは「わたしと〇〇〇」という題で書いたため、書き手は「わたし」と「〇〇〇」との両者の関係を冷静に考えねばならない姿勢に追いやられ、よそいきの、とってつけたようなことばを入れることを許さなかったのだろうと考える。

(作文の例)

ぼくと宿題

中1A 男子M

.....  
.....

午前6時、そろそろ、近所の家も活動をはじめた。このころになると、もう必死

である。何をやっているのかわからなくなってくる。物音一つしても、心ぞうがドキッとなる。午前7時半、ついに完成。

こんなことが何回となくくり返されている。なおそうと思ってもなおらない。

わたしと動物

中1C 女子N

わたし自身、どうしてもがまんできないのか全然わからない。ただもう、飼ってみたくて飼ってみたくてしかたがなくなるのである。

そして、いつもこうして飼わせてもらうのだが、どうしたことか、どの動物も1年ぐらいで、死んだり逃げたりしてしまう。そのたびに、もう飼うのはやめようと思うのだが――。

やはり、私と動物は、切っても切れない糸のようなもので結ばれているのだろうか。

(4) 指導上の留意点

- (A) 作文ノートの受け取り方 } 第1回と同じ  
(B) みんなの前での読み方 }  
(C) 具体的指導

1. 第2回目も第1回目と同じように「、」の正しくうてないものや、1センテンスを1段落にする傾向のあるものに対しては、別に原稿用紙を渡して、正しく書き直して来るように言った。句読点、くぎり符号などが正しく使えるようにすることや、段落に分けて書けるようにすることは、作文の初歩的な能力として、今のうちに身につけさせておかねばならぬと考えたからである。
2. 第1回目と同じように、文章のあとへ、赤ペンで1、2行、ほめるような批評を書いた。ただ、字のきたない乱雑な書き方のものに対しては、ほめた批評のあとへ、そのことを書き加えて注意することにした。(先生と生徒が親しくなってくると、乱雑に書くものが出てきはしないかと考えたからである)

(批評の例)

- ・そのときのことをよく思い出し、どんなことばで言われたか、自分は思ったかについて書いているのがいい。
  - ・まずはじめに、妹はどこかの何年生であるかについて書いているので読むものにとってわかりやすい。字をもう少ししていねいに書くこと。
3. 作文中に、漢字のまちがいがいくつもあるものについては、その2、3に赤で、右側へ訂正して書き(まちがいが一つ二つのものについてはあまり訂正しない)、主述のねじれについては右側へ線を引き、できるだけわたしが訂正するようにした。大きなねじれとか、大きなまちがいについては、その本人を呼び、その部分を書き直させるようにした。(以下、第10回まで同じ)
  4. 段落関係をよく考え、すじの通った文章を書くようにしむけるために、段落のはじめの「はじめは」「次に」や「小学校3年生のとき」「小学校6年生のとき」「中学生になって」や「はいつてすぐのころ」「しばらくして」など、時間の経過

や、ものごとの順序をはっきり示していることばにはその右側へ、赤で〇〇〇をつけることにした。(できるだけ全員に、いずれかのことばの右側へ〇〇〇を2, 3箇所つけ良くかけている箇所をはっきりと示した)

5. 「書き方」として、「何をどんな順序で書くかをよく考えてから筆をもつこと」を生徒たちに要求したのだから、ときどき(5, 6人にひとり)
- ・「実際に書くまえに、何をどんな順序で書くのかよく考えてから書いている」という批評を入れることにした。

### 第3回(中1・10月～2月)

#### (1) 書き方

- ・題は自分でよく考えてつける(自由題)
- ・三つ以上の段落に分けて書くこと
- ・三ページ(600字)にうまくまとめること。
- ・できるだけきれいに書くこと。

第2回目に「わたしと〇〇〇」という題で書くことを求めたので、今回はまた自由題にすることにした。「三つ以上の段落に分けて書く」というのは、2回目の「いくつかの段落に分けて書く」というのをふまえたわけである。また、1, 2回目の「三ページにまとめること」を発展させ「うまくまとめる」ということを要求することにした。

#### (2) 生徒の反応

3回目になると、「作文ノート」は、どの組にあっても3冊目になっているわけだが、昼休みとか放課後に、ふつうの本と同じようにその「作文ノート」を読みたいというのが、何人か出て来た。「先生、まえの作文ノート見せてくれませんか」「教室の学級文庫のところへおいておいたらいいませんか」という声が出てきた。(もちろん、わたしも賛成した。)

#### (3) 生徒の作文の傾向

1. 「,」「。」を正しくつける。センテンスが変われば、行を変えるというものではないのだ。このことについては、ひとりのをぞいてみんなが身につけたようである。
2. 与えられた3ページから2, 3行はみでるものが、各組で7, 8人出てきた。今まで、3ページめの、終わりの3, 4行をあけているものが各組で10人ばかりいたが、そういうものは、1, 2名になった。前より少し長くなっている傾向がある。
3. 「第一に、第二に、第三に……」という書き方をするものが、中ほどからふえてきた。それは、ちょうどそのときに、教科書の説明文の教材で「第一に……, 第二に……, 第三に……」という書き方の文章が出てきて、わたしがこの書き方に重点をおいてこの教材を指導したので、その影響ではないかと思われる。
4. しめくくりの段落のはじめに、「だから」「このように」「結局」など、今までに述べてきたことを、これからまとめるのだということを、はっきりと示すようなことばが多く使われるようになってきたのも、この第3回目の作文の一つの特徴としてあげることができる。これは、「第一に、第二に、第三に……」などの書き方が多くなっ





してもそういう種類のことばに〇〇〇をつけることのできない文、また、ほかの長所（たとえば「書きだし」と「しめくり」の照応など）がきわだっている、どうしても、その点に〇〇〇をつけなければならない文などがあるということ。今回は、これを中心に批評しようという角度は持っていますが、すべての文章には一律にいかないということを感じた。そして、それとともに、この生徒のこの文章は、ここをおさえたらよくなる、この点が長所なのだ、あるいは、ここでひっかかっているなどということ、すぐに見ぬく力を教師が持っていなければならないと思った。

#### 第4回（中1・2月～中2・5月）

##### (1) 書き方

次の中から一つだけを選び、3ページ（600字）にまとめなさい。

個人と集団	善と悪	男子と女子	親と子
先生と生徒	黒と白	理性と感情	理想と現実
ことばと行動	クラブと学習		

前回は、自由題であったので今回は、また課題を与えることにした。そして、その課題として、上のような、お互いに相反する意味のことばを結びつけた10個の題の中から選ばせることにした。このような題を与えたのは、次のような理由からである。

1. 前回においては幅広く、いろんなことに目をつけて書くような方向で指導したが今回は、さらに深く、ものごとの因果関係・相異点・共通点なども考えて書く能力を身につけさせたい。上のような題を与えると、いやおうなしに、これらのことについて考えなければならなくなるのではないかと考えた。
2. まえがき、展開、しめくりという組み立てのしっかりした文章を書かせたい。そのためには、このような題を与えるのがいいのではないか。たとえば「個人と集団」の題で書くとしたら、まん中の展開の部分でどうしても二つの違いとか共通点について述べなければならなくなるだろう。そうすると、そのまえ（まえがき）の部分で何を書くか、そのあと（しめくり）の部分でどうしめくくるかを考えなければならなくなり、結局、まえがき、展開、しめくりの三つの部分の関係を検討しなければならなくなるだろうと考えたのである。

「こういう組み立ての文章を書きなさい」とか、「こういう接続詞を使って書きなさい」という指示を与えて書かせる型は、わたしは作文指導の、望ましい型であるとは考えない。生徒が作文を書くのは、自分の考え（文章の内容）を伝えるために書くのであって、文の組み立てとか、接続詞の使い方を覚えるために書くのではないからである。したがって、「こんな題で書かせれば、それについて自分の考えていることを述べるその中で、どうしてもこの接続詞を使わなければならなくなってくるであろう」という見通しを指導者の方が立て、生徒が内容を追求する中で自然とそのことばの使い方や組み立ての練習をすることになるというような作文指導の方法が考えられなければならないと思う。

##### (2) 生徒の作文の傾向

1. 10個の課題について、特にどの題で書くものが多かったとか、少なかったとかいうことは、あまりはっきり出てこなかったが、やや多かったのは、「男子と女子」「親と子」「理想と現実」で、やや少なかったのが、「黒と白」「理性と感情」という題であった。
2. 段落と段落との関係がはっきりした文章が、そのほとんどであり、読みやすい、わかりやすい文章が多かった。たとえば「理想と現実」という題で書くのなら、はじめに、まえがきを3、4行書き、そのあとで、一つの段落で理想とはどんなものかを書き、次に現実とはどんなものかを一つの段落で書き、その次に、理想と現実との関係、をひとつの段落で書き、そして最後に、まとめを一つの段落で書くというような書き方である。

(作文の例)

#### クラブと学習

中1C 男子O

前々から、「クラブと学習とでは、どちらが大切だろうか?」という疑問を持っていた。けれども、そのときにはあまり深く考えなかったで、この機会に結論を出そうと思う。

そのためには、「なぜ学習するのか」ということと、「なぜクラブをするのか」ということを考えてみる必要があると思う。

まず、学習の方から考えてみた。このことについての考え方は人によってまちまちだと思うが、みんなに共通していることは、「学生の最大の本分であるから」とか、「義務だから」ということだと思う。

クラブの方も、考え方はまちまちだと思う。その一部をあげてみると、「健康なからだをつくりたい」「学習のことを忘れて楽しくやりたい」「多くのことを知りたい」などがあると思う。

この二つを比べてみてわかることは、クラブは学習のあとになっているということだ。つまり学習が主で、クラブが従の関係にあると思う。……

3. 一つ一つについて述べ、そのあとで一つ高いところから共通点を考える書き方は、予想していたように、ほとんどのものの文章に表われていたが、「なぜ男子と女子が仲わるのか」「理想と現実とはなぜこのようにかけ離れているのか」というように、原因、理由を追求する文章も数多く表われてきた。
4. しめくくりの段落で「そのことについてぼくはこう思う」「わたしの思うには………」ということばがよく使われた。
5. 「もし〜だったら」という仮定の立場に立ってものを考えさせる方向を生み出したことと、具体例やたとえをあげて説明するような書き方へ迫りやったことは、わたしの予想しないことであり、一つの収穫であった。

なぜ、具体例やたとえをあげた書き方になったかを考えてみると、「理想とはこんなものだ」「先生は、こんな先生がいい」と述べただけでは、相手に自分の考えていることが充分に理解されないのではないか、という意識が働いたためだろうと考えることができる。

「もし……だったら」の例

この世の中に男子がいなかったら

人間に理想がなくなったら



人間が感情に支配されるとしたら      それほどクラブが大切だったら

6. 自分より先に、自分と同じ題で書いたものの作文の内容をふまえて、さらに細かく考えたり、分析的に追求したりして、だんだんと内容を深めていくものが何人かいた。  
(作文の例)

善と悪——これは、S君は、ここからここまでは善で、ここからここまでは悪と  
きっぱりいえないものであるという。しかし、ぼくは、そうは思わない。……  
……………  
……………

### (3) 具体的な指導

#### 1. 批評のしかた

組みたてのはっきりした、わかりやすい文章が多くあったので、この機会に、話の  
すじみち、展開のしかたについて、意識させるような批評文を書くことにした。

(例)

- 「理想とは何か」「現実とは何か」「その違いはどこにあるのか」を順に追っ  
て書いているのでわかりやすい。
- 美術クラブはどんなクラブか、バスケットクラブとどう違うのか、そして、そ  
れは、どういう影響を及ぼすのかと、順々によく追究している。
- 手をあげなかったのはなぜか、その解決法は何か、それが解決されるとどうな  
るか、その一つ一つについてよく書いている。

2. 中ごろからは、具体的な例をあげて書くのに適当な題であることを知ったので、正  
しく例をあげて書くことを意識させるような批評も書くことにした。

(例)

- 男子と女子について身近な自分の学級の例をあげて書いているのでわかりやす  
い。
- だれもが認める具体的な事実をまずあげ、それから自分の考えを述べているの  
がいい。

3. わかりにくいこと、はっきり断定できないこと——そういうことについて「はっき  
りわからない」「断定しにくい」とすなおに書く。むりにわかったような顔をしない  
——こういう書き方を伸ばすような批評も何人かに書いた。

(批評の例)

- 疑問点を疑問点として、すなおに認めているのがいい。
- わかりにくいことに対して「今の自分には少しむずかしい」と正直に書してい  
るのがいい。

4. 教室で生徒の作文を読むときに、ここで段落が変わっているのだということがよく  
わかるように、段落の変わり目は調子をかえて読むことにした。
5. 読んだあと、批評としてわたしが赤ペンで書いたことがらを、「この文章は、はじ  
めに理想についてこのように書き、次に現実に対してこのように書き、そのあとで違  
う点をこのように書いているのがいい」というように、みんなに説明することにした。
6. 中1から中2になるとき、組替えがあったが、中1のときにこの第4回目の作文を  
書いていないものに、中2での新しいクラスで書かせることにした。

## 第5回(中2・5月～9月)

### (1) 書き方

- 題は、各自でよく考えて、自分の書きやすい題をつける(自由題)
- 題のあとへ「書きたいこと」という見出しをつけて、2, 3行で、何をこの文章で言いたいのか、何を述べたいのかについて書く。
- 「書きたいこと」も含めて、4ページ(800字)に書く。

段落と段落との関係がはっきりしている。すじがとおりわかりやすい、と言ってもそれは、書き手が言おうとすることに対して展開されているものでなければ、何の意味もない。そこで、はじめに「自分は何を言おうとするのか」をはっきりもって、文章を書かせるようにしむけたのである。

### (2) 生徒の反応

作文ノートがまわるのも、はじめから5回目になり、ただ単に静かに聞くだけでなく、このノートのもつ意義についてよく理解してくれ、毎日の国語の授業の中で、なくてはならぬものになってきたようである。

(作文の例)

作文ノート

中2A 男子K

.....  
どういう目的ではじまったのか、はっきり覚えていないが、他のいろいろな人が書いた文を聞いてみるのはいいことだと思う。その人、その人の書き方の良い点がよくわかる。また、先生も、そういう点を批評のところに書いてくださっているので、このノートが自分の番にまわってきたときに読める。それに、自分の文章を読まれたときに、良い点などを言われると、自信がついて、作文が好きになる。.....

### (3) 生徒の作文の傾向

1. 本文のはじめに書く、「この文章で言いたいこと」というのは、書きにくかったようである。「こういうことについて考えてみたい」「こういう関係について述べてみたい」「こういうことについて意見を言いたい」という書き方をするものがほとんどで、「このことについて、自分はこう考えている、そのことを述べたい」という、結論として自分が言おうとすることを、はじめの「言いたいこと」で書くものはほとんどなかった。「何について書くのか」ということと、「それに対して自分はどう考えているのか」との分離がなかなかできないようである。

生徒の「書きたいこと」の例

- 1年生のころからはじまったテニス野球について書きたい。
  - 1年生の時の基礎英語のつづきである続基礎英語、それと、ぼくとの関係について書きたい。
  - テストと僕達との関係、テストの持つ意味について書くことにする。
2. 何を述べようとするのか、がなかなか書けないのは、自分がこれから書く内容についてくわしく頭の中に入ることができないためではないかと思い、「書きたいこととして5, 6行書く」と訂正し、生徒に、8行でも、10行でもいいから、「書きたい

こと、言いたいこと」をくわしく書くようにと求めたが、やはり、2, 3行で終わるものが多かった。比較的長く「書きたいこと」の内容を書いているものに、「自分はこういう考えを述べたい」と、はっきり述べたいことを書いているものが多かった。自分のこれから書く内容について、くわしく書けることと、自分の言おうとすることをはっきりもつことは密接に結びついているように思えた。

(書きたいことの例)——くわしく書いている場合の例

## 2C 女子S

金曜日、三附中交歓会があった。私はソフトボールの責任者であったが、池田との試合のとき、高田さんが、「わたし、ボールがまん中へいけへんからいつも練習してんのに、練習にもこんと……」と、練習にでてこなかった子に言った。しかし高田さんは、xさんの態度が何よりも気にいらなかったらしい。ひとりの態度が、どれだけ心を、チームワークをみだすか、ある一つのソフトボールの試合を通じて述べていきたい。

3. どんな材料を使って何を言おうとするのかをはっきり考えてほしい——これをくり返し教室で言うと、作文ノートへ「まえがき」「本論」「結論」ということばを、段落のさかいめに見出しのように書いて、自分の作文を展開していくものが何人か出てきた。何か述べようとするかについて厳密に考えることは、文章全体の組み立てについてもくわしく考えることに通じるのであろうか。
4. 「先生、きのう家でいろいろ考え、下書きもしたのですが、どうしても作文書けませんでした」と、朝、わたしのところへ言いにくるものが、学年(3クラス)で数人出てきた。

### (4) 具体的な指導

1. 書こうとすることについて、はっきり考えさせるような批評と、一つのことがらについて、くわしく考える力を養うような批評とを書くようにした。

(批評の例)

- ・「書きたいことの中で、どの点に中心をおいて書こうとすることをはっきりさせているのがいい。
  - ・書きたいことについて、くわしく書けている。
  - ・実際に書くまえに、はじめはどんなことを書き、次はどんなことを書き、最後にどんなことを書くかを、よく考えてから書いている。
  - ・柔道部はなぜ弱いのか、という一つの問題にしばって、最後まで書いているのがいい。
  - ・遠泳のことに中心をおき、去年のいつ、だれに、どのように勧められたのか、そのとき自分の力はどうだったのか、について書いているのがいい。はじめの「言いたいこと」を、もう少しくわしく書いてほしい。
2. 本文のはじめに書く「言いたいこと」が、なかなかはっきり書けないので、終わりの方になると、教室で、こんなことを言ったときもあった。「『そのことについて自分は嫌いなら嫌い』『こういう世間の考え方はまちがっている』と、はっきり自分の意見を断定した形で書くように」と言ったことがあった。これは、自分は何を述べようとするのかを考えさせるのに役立つようである。このことを教室で言ってから、ど

の組も、2、3人は、つづいて「何を述べようとするのか」を、はっきりと、はじめに書くものが出てきた。

3. 「自分は、この文章でこんなことを、このように展開して書いていくのだ」と考えることは非常にむずかしいことだということをあらためて教えられたわたしは、読解指導でも、こういうことを意識して指導するようにした。

今まで、説明的な文章の読解指導では、段落ごとの要点を生徒に考えさせ、その文図をつくらせて段落関係を理解させるところでとどまっていたが、さらにその段落関係を自分のことばで説明させ、こういう展開でこういうことを言っているのだということを強く意識させるようにした。

(生徒の段落関係を説明する文章の例)

このことわざについての説明文は、大きく四つの意味段落に分かれている。それは、「ことわざとは」と「表現上の特色」と「役目」と「できた」の四つである。

いま四つにわけたうちの一つめは、「ことわざとは」と「格言とは」の二つの形式段落に分けることができ、二つめは「口拍手に合う」と「たとえの多いこと」と「逆説的なもの」の三つの形式段落に分かれている。三つめは、「知識」「教訓」「ユーモア」について個々に説明した三つの段落と、この三つをまとめた一つの段落との計四つの形式段落からできている。大きく四つに分けた四つめは「できた時代」と「作者」の二つに分かれている。

そして、全体として、「ことわざとはどんなものかについて知り、大いに興味関心をもってほしい」という、作者のねがいがこめられている。

## 第6回(中2・10月～1月)

### (1) 書き方

- ・自分の「いちばんうれしかったとき」「いちばんつらかったとき」「いちばん悲しかったとき」「いちばん腹のたったとき」を思い出し、その中の一つについて書く。
- ・題は、具体的な題を自分で考えてつける。
- ・どんなことを書くのか、よく考えてから書きはじめること。「書きたかったこと」を、本文の前に書いてもいいし、書かなくてもいい。
- ・四ページにまとめること。

今まで「わたしと〇〇〇」や「理想と現実」のような題など、比較的説明的な文章を多く書かせてきたので、生活文・文芸的文章を書かせてみようと考えた。

また、自分にとっていちばん印象に残ること、自分がいちばん真剣に生きたときのことを書かせることが、自分の考え方や生き方を見つめることになり、生き生きとした文章表現にもなるのではないか。書き手にとってどうでもいいことを書かせ、そしてことばや組み立てのせんさくをしてもあまり役に立たないのではないか——こんなことも考えて「いちばん腹のたったとき」「いちばんうれしかったとき」のことについて書かせることにした。



「書きたかったこと」については、これを書くことを強く求めると、どうしても説明的文章を書くような姿勢をつくりあげる心配があった。しかしまた、書くまえに、どんなことを書こうとするのかは、ひととおり考させたかったので「書くまえによく考えること、しかし『書きたいこと』は書いてもいいし、書かなくてもいい」としたのである。

(2) 生徒の作文の傾向

1. ひと口に言って、どの文章もすばらしかった。わたしが、今までの十数年の教師生活から考えていた水準をはるかに越えていた。どの文章にも、生きた心の動きがあり、力があつた。その場面が目には浮かぶようであった。

(作文の例)

附中入学決定

中2 A 男子 I

1 年半前にあつた附中の入学試験に、そして抽せんに通る、合格の決まったときの喜び、これは今でも忘れられない。

「それでは、ただいまより大阪教育大学附属天王寺中学校入学抽せんを行ないます」教頭先生の大きな声が小講堂に響いた。急に静かになった。どの人も緊張した顔である。先生がたからのお話などがあつたが、ポーッと耳にはいらなかつた。まず、抽せんの順番を決める抽せんがあつた。「めんどうくさいことをするなあ」と思った。

ついにやってきた。附中に入学できるか、できないかの別れ道に立たされた。不安な気持ちで小さな箱の中に手をつこんだ。これにしようか、それともこっちにしようか、迷つた。そして底の方から一つひっぱり出して、先生にわたした。すべったらどうしよう。×だったらどうしよう。抽せんする前より不安だつた。とても孤独な感じもした。

「それでは発表します」左の方から番号の下へ紙をつなぎ合わせていった。(自分の番号の下へ○がくれば合格、×であれば不合格になる) しーんと静まりかえる。みんな必死である。母も緊張していた。ほくの手をにぎった。ざわめきの中から「ウォー」という声が聞こえた。○××……、次々と出てくる×、ほくの番がきた。ところが紙をはっている人の影になつて見えなくなつた。じれつたかつた。やきもきした。心臓がドキドキとなつた。母がほくの手を強くにぎった。○だ。合格だ。うれしかつた。飛びあがりたかつた。しかし、心の中に喜びをしまつておいて、小講堂を出た。そして校門を出てから寺田町の駅まで走つた。駅で、父に合格の電話をかけた。小学校の担任の先生にもかけた。帰りの電車の中で、母に、4月からこの電車で毎日乗るんだね、と言われた。

夜、床の中で考えた。もし箱の中で少しちがうところに手をもつていつていつたら、今までのいちばん悲しいできごとになつていたかもしれないと。

2. 各クラス(45名)で10人～15人のものが「書きたいこと」を書いてから本文にはいつていた。「書きたいこと」をはじめにノートへ書いたものと書かないものとの間に作文の優劣は見られなかつた。
3. 今までに「きれいに書くこと」をくり返して言い、特にきかないものは、そのノートへもう一度書き直しさせた(組で2、3人)ためか、ていねいに、きれいに書くようになってきた。今までの経験から言つても、書き手が女子から男子に変わると急に

きたなくなるものであるが、そういう男子と女子との境目は、字のきたなさからは、わからなくなってきた。

4. 「しめくり」を飾るような、わるい意味の優等生的な作文は、ほとんどみられなかった。その場面を思い出し、その中へすなおにひたりきって書くときには、いちばんあとへ、とってつけたようなことを書く姿勢になれないのだろうか。
5. 今まで、あまり作文で指導していなかったが、緊張した場面は現在形で書く、センテンスを短くする。あるいは「～だ」「～のようだ」「～らしい」「～ということだ」などをちゃんと使いわけ———こういうことは、それぞれの作文でうまく使いこなせていた。真剣にその場面をふり返り具体的に書くことができるようになると自然に使いこなせるのだろうか。

(作文の例)

クラブの練習

中2 C 女子F

.....

ところが、だんだんと足が重くなってきた。「あと、上まで何段あるのか。あと何往復？」と考えるようになった。こうなってくるとだめである。気持ちはあせらし、足は動かない。五回目ともなるとはきけがし、降りるときまで足ががくがくふるえる。つらい。やめたくなる。動くのもいやだ。だが、もうやめるわけにはいかない。

六回めだったか、もうあかんと思ったときに、金洞君から「Fさん、ガンバッテ」と声をかけられた。急に力が出た。

ダブルスの試合

2 A 男子M

.....

ボールが自分のところへ来るといことがこわくなった。自分が打つとまた相手に迷惑をかける。そう思うとボールに折り合いの気持ちになった。

いよいよマッチポイント。もう、あと1回のミスも許されない。ボールが来た。打った。「あっ」ゲームセット。最後に打ったボールもネットにひっかかってしまったのだ。.....

(3) 具体的な指導

1. 批評をするとき、次の三つのことをその基本におくことにした。

- A 具体的にわかりやすく書いている場面、生き生きと表現されているところをほめるということ。
- B いちばん書きたいことを書くまでに、何を書いておくか。自分の書きたいことへどのように迫っていくか。この点について、生徒に意識させるような批評を書いた。「どんなことをどんな順序で書くか」は、説明的文章だけでなく、今回のような生活文にとっても、ひじょうにたいせつだと考える。中心の場面の描写にはいるまえに何を述べておくか、どのように述べておくかによって、中心の場面が生きてくる。自分のよこびや悲しみが相手にはっきりと、強く伝わるようになってくるからである。

(批評文の例)

「さかあがりができなかった」「飛び箱も十分でなかった」「幅とびもできな

かった」というように、走ることに以外に、これもできなかった、これもできなかった、とまず書き、そのあとで走ることをとりだし、そのことに中心をおいて書いているので、走ることにいかに努力したかがよくわかる。そして最後にうまく走れたときのよろこびを「1等やった」ということばで表わし、そこで終わっているのもいい。

- C 生徒の書いていることがらで、すぐれている部分は、批評文の中にとりだして批評することにした。そしてできるだけ、流れの中でその部分をおさえることにした。

今まで、「『いつ、だれが、どんなことを言ったのか』がくわしく書けている」とか、「自分の悩みについてよく書いている」などの批評のしかたをしてきたが、これでいいのだろうかという疑問がわいてきた。実際にうまく書けている部分を引用し「『これこれ』と書いているのは、こういう点でいい」「『これこれ』と書いて、そのときの悩みを述べているのがいい」と書かなければ、生徒たちには、批評された意味、内容がほんとうに理解されないのではないかと考えた。「よくすじがとおった文章だ」とほめるにしても、生徒の文章の1部を実際に引用して「はじめにこんなことを書き、次にこんなことを書き、その次にこんなことを書いているので、よくわかる」という批評をすべきだ。「食事のときのことをもう少しくわしく書いてほしい」というのなら、「はじめにこんなことを書き、次にこんなことを書いている、その二つめの食事のところはこう書いた方がわかりやすいのではないか」というように流れをおさえて批評しなければ、生徒には何も役だたないのではないかと考えたのである。そこで指導が終わるのではない。次の指導へとつづいているのである。ただたんに、完成された作品として「A」「B」「C」に分類すればいいというものではないはずである。

(批評の例)

。「やめようと思ってかたづけていた」そのときに、先生に「今のんむちゃくちゃやないか」と言われ、しかも「おこった調子で言われた」というように、いつ、だれに、どんなことを、どのように言われたかがよく書けている。おこられたことを述べたあとで、腹をたてながらピアノをひいているときのことを書いているが、そのときのひき方について「だんだん速くなってくる」「荒々しくなる」というように、短いセンテンスで表わしているのもいい。

。「はじめに「クックという愛嬌ある声で鳴くことや、クックと呼んでかわいがっていたこと」を書き、そのあとで「卵を生んでくれることを期待するようになった気持ち」を書き、そして最後に、「クックは冷たくなっていた」と死んだときのことを書いている。かわいがっている→期待が大きくなる→死んでいた。この話の展開のしかたがいい。

第7回 (中2・1月～中3・4月)

(1) 書き方

- ・新しく附属中学校へはいてくるもののための説明文を書く。相手にわかりやすく説明するための文章で、意見や主張を書くのではない。
- ・次のような題で書く。(例)  
2年B組 バレーボールクラブ 理科室 図書室 運動場 図書館 学芸会 体育大会 生徒会 制服……
- ・三つ以上の段落に分けて書き、4ページにうまくまとめること。
- ・はじめに「書きたいこと」として、何に中心をおいて書くかを書いておく。

前回、「自分のうれしかったこと」「腹のたったこと」など、気持ちを中心に書かせてきたが、今回は、自分の気持ち、考えをおさえ、純粋に、冷静に説明して、相手によくわからせる文章を求めた。2月に入試があり、まもなく新1年生がはいてくる時期でもあるので「学校のことを何も知らない新入生」に分からせる文章を書かせることにした。

## (2) 生徒の作文の傾向

1. 下の質問事項をプリントした紙をくばり、作文ノートといっしょに書く順番のまわってきた生徒に渡し、翌日作文ノートといっしょに提出させた。

### ☐書くまえのこと

A はじめこんなことを書き、次にこんなことを書こうという柱をたてたか。

1. 柱を紙に書いた。
2. 紙には書かなかったが考えた。
3. 柱についてあまり考えなかった。

B 下書きをしたか。

1. 下書きをした。
2. 下書きをしなかった。

### ☐書いているときのこと。

A 思うように筆の進まなかったのは、どんなところか。よく考えたのはどんなところか。

B すらすらと書けたのはどんなところか。

C その他、書いているときに思ったこと(どんなことでもいい)

### ☐書いてからのこと。

文章を書き終わってから、自分の文章について思ったこと(いい点・わるい点・その他)

## 結 果

1クラスについて(45名中)

- 柱をたてることについて——柱を紙に書いた……………14名  
紙に書かなかったが考えた……………26名  
あまり考えなかった……………5名
- 下書きをすることについて 下書きをした……………19名  
下書きをしない……………26名

(何を書くのかについては、全員に作文ノートに書かせている。何を材料にし、どんな順序で書くかについては、あらかじめよく考えてから書くことを指導してきた。下書きについては、あまりやかましく言ってこなかった。ただ、きれいに書くことは、つよく言ってきた)

- 思うように筆の進まなかったところ、よく考えたところ—そのおもなもの。



- 長所・短所を書いた、その前の段落としめくくり。
- 初めの「書きたいこと」というところ。題は決まってもなかなか書けない。
- 今までのことを書き、次に今のことを書くときの、つなぎことば。
- 部屋の中のようなすをどんな順序に書けばいいかということ。

○すらすらと書けたところ。

- 書き出したら、あとはすらすらと書けた。
- 学芸会の行なわれる場所・日時・内容など。
- 順番に物品を紹介していくところ。

○書いているときに思ったこと。

- あまりいろいろのことを書いて、聞いている人にわかりにくくならないか。
- 書いているうちに、あんなこともある、こんなこともあると思い出してまとめにくかった。
- 自分の考えを書かないということは、じつに書きにくい。
- 書きたいこととだんだんずれてきているのではないかと思った。
- 1センテンスごとに、前の文とのつながりが気になった。

○書いてから自分の文章について思ったこと。

- 下書きをしなかったで、途中で何度も字を書き直し、きたなくなった。
- 下書きはしたのだが、実際に書くとはみだしてしまった。
- はじめに柱を書いて考えたのでうまくまとまった。
- 何を書くか柱をたてて考えたが、一つ一つのことを書くところできづまり、まとまらなかった。

2. 学校のようなすをまったく知らないものに対して、わかりやすく説明するということ  
が、生徒たちに、よく考えて作文する態度をつくるのに役だったようである。特に、  
 次のようなことを考えて作文するようになっていった。後半になると、すばらしい文  
 章が続出し、毎日毎日がたのしみであった。

A 何から書けばわかりやすいか。

(2Aの教室を説明するのに、位置から書くか、中の設備から書くか、位置から  
 書くとしたら、正門から書くか、階段から書くかなど)

B 他の教室、他の行事などどう違うか。特色は何か。

C どのように分析して書くか。

(サッカークラブを説明するのに、顧問は、部員数は、練習日は、練習場所は、  
 練習内容は、外から見た目には……)

D なにに中心をおいて書くか(新入生は何を知りたいか、何に疑問をもつか)

(作文の例)

2年B組の教室

中2B 男子T

2年B組。まず位置から説明しよう。この教室は、少し古びた茶色の建物一北館  
 の2階にある。そして、東階段から行けば、そこから2番目、西階段からは3番目  
 のところにある。

さて、これから、その教室について、君が西階段からこの教室へやって来るとし  
 て、順番に説明する。

廊下を歩いて来て、まず目につくのが、2Bと書いた板と、その上の時計である。この時計は、2階の教室の中でついているのは、ここだけなので、目印にもなっている。そうして教室の前まで来ると、カサ立てがあるのがわかる。また入口は、前後二つあって、灰色のペンキが塗られている。

では、前の入口から教室へはいろ。正面には、大きな黒板があり、チョーク箱がその中央の下の部分についている。この黒板が、授業中にいつも使われるものである。その黒板の中央、上には、スピーカーボックスがついている。また、黒板の左右には、掲示板が一枚ずつある。

次に、前から後ろを向いて立って、両側を見る。右手が運動場側、左手が廊下側である。右手には、いくつにも区切られた、大きな窓がある。上部は不透明、下部は透明のガラスで、窓わくは金属製である。左手もほぼ同じだが、窓わくが木製である点がちがっている。

次に教室の後ろ。右側に、運動用具入れがあり、左側にそうじ道具入れがある。そして、その二つの間に、高さ1メートルの木製のロッカーがあり、生徒45人が学用品を入れるのに使っている。ロッカーの上には、右に連絡用黒板、左に掲示物があり、学級の書記と、文化委員が使っている。

今度は下である。床は茶色の木製である。面積にして約70m<sup>2</sup>。その中に、一番前にある木製の教卓のほか、45人の机が6列に並んでいる。また、黒板にむかって、右端に学級文庫の本立てが、左端には、灰色、金属製のロッカーが置いてある。

次に上を見よう。蛍光灯が2本ずつ、6カ所についている。だが全部についているときはめずらしい。天井は白い色をしている。なお、その他、壁の部分は、みんなうす緑色で、ところどころに、くつの型がついている。

3. 国語の力・作文の力の、比較的劣るものにとつては、自分の考えや思ったことを含めずに、純粋に、客観的に書くという「説明文」は、相当書きづらかったようである。（これらの生徒にとっては、文章のところどころで批判したり、思ったことを適当に書き入れていく方が書きやすい。したがって、それがだらだらした文章を書くという結果をまねくのだろうか。文章を書くということは、文章を書いている途中の、そのときどきの気持ちに流されず、それに抵抗していくことなのだろうか。）

(3) 具体的な指導

批評するときに、次のことを考えた。（もちろん、批評文は、その文章の流れにそってその部分を直接引用する方法をとった）

1. ものごとを見るときに、いろんな角度から見るができるのだということをよく理解させること。

（批評の例）

帽子についていろんな角度からとらえている。まず上から見て「おむすび型の黒い屋根」と書き、次に、斜め前方から見て「屋根のつけ根に1本の白線、そのすぐ下に、銀色の金具のついた黒い皮のベルトがある」と書き、さらに、裏返してみると、「屋根の裏に、黒布がスポッとおおっている」と書いているのがいい。

2. どこに何があるかだけでなく、どのようにあるか、についても考えさせるように指導すること。したがって、「T定規は黒板の左横の所にかけられている。それらは全

部、番号順に置かれ、自分の出席番号のさがしやすくなっている」とか「教室のうしろ、掲示板の下には、個人用のロッカーがあり、縦3段、横4段に区切られている」というように書かれている部分をほめることにした。

3. 「新入生のためにわかりやすく書く」ということがひとつのねらいであるから、わかりやすくするための配慮がうかがわれるところをほめるようにした。

この相手にわかりやすく書くという努力は、①どんな順序で説明すればわかりやすいか、という書く順序への配慮 ②なんのためにこの部屋があるのか、なんのためにこんな練習をするのかという、使用目的、活動目的を、読み手の立場に立って、ところどころで書き加えていく配慮 ③新入生がよく知っている場所や活動を例に引いて説明を進めていくなどの配慮となって表われてくる。

(批評の例)

。「技術教室は、技術第一教室と技術第二教室とがある」と書き、そのあとで、この二つをどのように使いわけののかについて「第一教室は、講義と製図のときに使う、第二教室は作業をするときに使う」というように書いているのは、新一年生にとってわかりやすい。また、そのあとで、「今のべた二つの教室のうちの、第一教室から説明しよう」というのもいい。全体について概略を述べておいて、そのあとで、その中の一つ一つを述べているのは、わかりやすく説明するいい方法だ。

はじめに「準備体操のこと」を書き、次に「打ちこみ練習のこと」を書き、そのあとで「自由練習」についてくわしく書いているが、その自由練習になぜ力を入れるのか「これで、自分の今までにしてきた練習の成果、実力がわかるのである」と、その練習の目的まで書いているのが、たいへんいい。

4. 教室で、みんなの前で読むときには、「この学校のようなすを何も知らない生徒が聞いてよくわかるかどうか考えて聞いてほしい」ということばをくり返した。
5. 「砂ぼこりがまき散らされており、息をするのも苦しい。こんなところにかぜをひいた人を連れてきたら、たちまち声が出なくなってしまうだろう」のように、自分の思ったことや、考え方を入れて書いた文章に対しては、これをきびしく戒める批評を書くとともに、うっかりしてこんな文章を書かないようにとやかましく注意した。
6. 批評文は、文章の流れにそって、しかも、生徒のことばを実際に引用してそれをおさえながら批評するので、前回ぐらいから、ひじょうに長い批評文を書くようになった。

## 第8回(中3・5月～9月)

### (1) 書き方

- ・ 論説文を書くこと。
- ・ 自分の書きたいこと、述べようとするを、3、4行で、「書きたいこと」としてまず書くこと。
- ・ そのあとへ本文を書き、四ページにうまく収めること。
- ・ 批評も生徒の手ですること。
- ・ 批評するときには、できるだけ、良い点と悪い点との両方について書くこと。

- 5行以上10行以内で書くこと。
- きれいに書くこと。あまりにもきかないときには、書き直してもらう。

前回は、ものごとについて詳しく説明して、よくわからせることをねらいとした説明文を書かせたが、今回は、自分の意見を主張し、相手に納得させることを目的とした論説文を書かせることにした。

もう一つ。今までと異なる点は、批評も生徒たちに、順番にさせたことである。批評することによって、文章を見る目がさらに高まり、それは、また自分が実際に書くときの力ともなってはね返ってくるだろうと考えたからである。

## (2) ノートの受け取り方・渡し方

Aという生徒に論説文を書かせて、翌朝わたしのところへ持って来させるのは今までと同じだが、違うのは、受け取ったその日に批評する順番のものに渡し、批評を書かせて、その翌日に持ってこさせ、論説文と批評文とがそろってから、みんなのまえて、その両方を読むことにした点である。したがって、この方法で行くと、論説文と批評とで2日かかり、全員が論説文と批評とを書くには、今までの2倍の日数が必要となってくる。そこで各学級に2冊のノートを作り、論説文と批評文とを、それぞれ違った順にまわすことによって、全員が論説文と批評文とを一回ずつ書けるようにした。

## (3) 生徒の作文の傾向

### 1. 論説文

#### A 「書きたいこと」について、

「書きたいこと」として書いている内容は、かなり具体的に書かれて来た。すなわち「～について書く」という形から「～について自分の意見を書きたい」というところまで進んできたが、「～について自分のこういう意見を書きたい」というところまで書くものは各クラスとも10人あるかないかであった。

(書きたいことの例)

世の中には、しない方がよいことと、した方がよいこととがある。そのことについて、例をあげながら自分の考えを書いていきたい。

B 国語の力の弱いものは、前回において、純粋の説明文を書くことが困難であったということを書いたが、それらのものはまた、今回の論説文を書くのもなかなか困難なようで、クラスで5、6人は、かなり苦しんだ。自分の意見はあまり書かず、説明文のような文章を書いてしまう。はじめからずうっとものごとについて説明してきて、そして最後の、2、3行にだけ自分の考えを書き「こうなってほしい」「こうしたいと思う」という型でしめくくるが多い。これらの生徒にとっては、はじめからはっきりした意見を持ち、その意見への迫り方や段落のバランスを考えて文章を展開していくというのはむずかしいことなのだろうか。

C 大半のものは、何を言おうとするのか、そのためには、何を材料として、どんな順序に書けばいいかをよく考え、すじのとおり論説文を書くことができた。特に感じたこととしては、具体例を入れて書くということは、全員において守られており、それほどむずかしいことではないようである。



〈作文の例〉

テスト1週間前

中3 A 女子M

書きたいこと

あと1週間とちょっとで、中間テストが始まる。テストまでの1週間、私達はどのように過ごすのがよいのか。クラブ活動との関連を中心に、率直な意見を述べたい。

本文

定期テスト1週間前になると、わが附中では、学習優先令が出される。と言って、クラブ活動を禁止するわけではないのだが、日ごろからしっかり勉強していない人のために、これが出されるのである。

1週間前になって、放課後すぐ帰宅するものは、いつも全体の3分の2ぐらいいる。そして、残っているものはほとんど運動部のもので、クラブ活動をするのである。クラブをするものは、「勉強ばかりしやがって」と思うし、「こんな時までクラブをするなんて」と思うのが、勉強する側の意見である。そりゃあ、クラブばかりやっていて、いい成績をとれるのなら、とてもすばらしいことだ。

でも私は、クラブをするか、否かによって成績が変わるとか、日ごろからよく勉強しているのか、していないのかに関係なく、とにかく家に帰って勉強すべきだ、と思う。つまり、どんな条件の生徒も皆、一斉に帰って勉強に打ちこむことができれば、と思うのである。

普通、クラブと学習とは、ほぼ並列していると思われる。しかし、試合前になれば、どうしてもクラブに力を注ぐようになる。だから、それと同じように、学習に対して、がむしゃらに打ちこめる時期があってもよいと思うのだ。日ごろ、勉強に打ちこむことの苦手なものにとっては、なおさら、つごうのよい時期だと思う。

テスト1週間前になれば、全力を、思いきって学習につつけよう。「今、ひとり残らず、すべての附中生が、無我夢中で勉強している」そんな時期があったとしたら、そして、それが、いつのまにかひとつの行事のようになっていたとしたら、実にすばらしいことではないか。

2. 批評文

生徒の批評文は、「5行以上、10行まで書く」という条件で書かせたのであるが、全員が8行以上（1行は20字）書き、なかには、15行にも及ぶものがあった。やはり、「書きたいこと」や「論説文」を書くよりも、他人の文章を批判する方がしやすいのであろうか。それだけにまた、すぐれた批評がたくさんあった。

前半（はじめの20人ほど）と後半とでは、生徒の書いた批評文の内容が少し違ってくるので、前半によく出てきた批評内容と、後半になってよく出てきた批評内容とに分けて、そのおもなものについて書く。

〈前半〉

A 「書きたいこと」としてはじめに書いたことと一致しているか、どうか、ということに対する批評は、ほとんどの生徒の批評文に含まれていた。

（生徒が書いた批評の例）

書きたいことがはっきりしていて、本文にも書きたいこと以外のよけいなことを書いていないのがいい。また、よい点、わるい点のところで、最初に言いたいこと、中心をもって来て、そのあとで例をあげて説明しているのもいい。

深夜放送のことを、ヤンタン、ヤンリクと略しているが、深夜放送をよく知らない人には何のことやかわからないので、はっきりヤング・リクエスト、ヤングタウンと書いた方がよい。

B その他、比較的多かった生徒の批評

- ・説明が多く、意見が少ない。
- ・その人間の行動と気持ちについて書いているのがいい。
- ・センテンスが長すぎてわかりにくい。
- ・時期にあったいい題を選んでいる。
- ・わかりやすい例を入れているのがいい。
- ・文と文とのつながりことば（接続詞）をもっと考えるべきだ。

<後半>

後半の20人ぐらいになると、前半の批評内容をさらに1歩深め、するどく追求したものが多かった。論説文の例のあげ方にしても、書かれた内容にしても、あるいは、段落関係や文末表現にしても、読み手の立場を考え、筆者の言いたいことと照らしあわせて、ほんとうにこれでいいのかを、考えていくようになった。2、3の例をあげる。

A 例のあげ方についての生徒の批評例

- ・身近な例をあげているのはいいが、限られた800字の中でほんとうに生きていないのではないかな……。

B 内容についての生徒の批評例

- ・……。『知らないところへ行ったら、心がゆるむ』と言っているけれども、いつもいづれ、心がゆるむだろうか。緊張するときもあるのではないかな。

C 見る角度についての生徒の批評例

- ・……。自分の側からだけの見方になっている。相手の方からもとりあげ、考えた方がいいのではないかな。

D 段落関係についての生徒の批評例

- ・……。『試合は』と『戦いに』で始まる段落は順序を逆にした方がいい。『試合は』の文章が根拠で、『戦いに』が主張であるためである。『戦いにおいては』何々である。なぜならば……だからである』という型の方が、読むものに対する説得力が大になるのではないかな。

E 文末表現についての生徒の批評例

- ・……。次に悪い点についてであるが、はじめの段落で『学習塾は良いとは思わない』という言い方をしているが、これは『良くない』と断定すべきである。でないと、あとの文章が生きてこない。最後の結論も弱いものになってくる。

(3) 教師の側からの具体的な指導

1. 論説文とはどんな文章であるかについてくり返し説明し、『確実に強力な証拠で裏づけられながら、自分の意見を主張し、読む人を納得させることを目的とした文章で

ある」ということをよく理解させた。

2. 前半の時期には、あまり言わなかったが、後半「書きたいこと」を厳密に書くことをやかましく言った。「家庭科の時間について考えたい」というだけでなく、「家庭の時間に電気も学習すべきである」という考えを述べたい」という自分の意見まで書くべきであるとくり返した。
3. もうひとつ、生徒たちにとってむずかしいことは、題のつけ方であった。したがって後半から、くり返し、論説文の題について説明した。「趣味」「日本人の考え」「クラブとは」など、実際に生徒たちの書いた題を例にあげて、「日本語を大切に」「大いに笑おう」「責任をもつ」「21世紀の不安と希望」などとの違いについて考えさせた。(生徒は、どうしても説明文のような題をつける)

「書きたいこと」のところに自分の意見まではっきり書くのは、生徒にとっては、むずかしいことであったが、さらに論説文にふさわしい題を書くのは、もっとむずかしいことであった。題は、どんなことが文の中心になるのか、自分はどんな意見を主張するのかがはっきりとわかり、しかも、使う材料との結びつきの上で考えなければ、決めることのできない性質のものであるためだろうか。

4. 論説文を書かせてみて、強く思ったことに、いかにして、力強い、訴える力の大きい文章を書かせるかということがある。同じことを採りあげて書いていても説得力のある文と、あまり説得力のない文とがある。すじは通っていても、価値の低い文章に出くわすことがある。この点をいかに指導すべきか。

わたしは、「いい具体例をもってくること」「何を言おうとするのかをよく考えること」など、いろいろ生徒に注意してきたけれど、終わりの方になると、知らず知らず次の二つのことをやかましく言うようになってきていた。

- ① 日ごろから自分の関心のあること、日ごろから自分の思っていることを書く。
- ② はっきりと言いきる結論を書く。「もっと相手の立場を考えよう」とか「クラブの意義についてよく考えてみよう」とかにせず(こういう結論の形にするものが何人かいた。この、新聞論調的文章は、現代の一種の特徴なのか)ははっきりと「友だちの悪口を言うな」とか、「クラブの練習日にはもっと出て来い」とか、言い切る結論にすること。(言い切ろうと思うと自信のあることがらしか取りあげられないし、具体例の適否についても慎重に考えるようになる)

## 第9回(中3・9月～11月)

### (1) 書き方

- ・長野県に住む<sup>いとこ</sup>従弟の清水正男(中一)から十日ほど前に手紙が来て、「中学時代にどんな本を読むのがいいか」という問い合わせがあった。それに対する返事の手紙を書く。ただし、女子の生徒は従妹の清水良子から問い合わせの手紙があったものとする。
- ・前文・本文・結び(末文)・あと付けという書式をふまえた手紙文を書くこと。ただし、前文の「書き出しのことば(拝啓など)」と結びの「留め書き(敬具など)」は書かなくていい。

- ・三ページから四ページにまとめること。
- ・手紙文のことだから、相手に気持ちよく読んでもらわねばならない。そのためには、特にきれいに書くこと。

書式を知り、その上で、それにふさわしい文章を書くということも、日常生活においてはたいせつなことである。「最近の若いものは手紙一つ書けない」という批判にこたえることのできる力を生徒の身につけさせておきたい。したがって、前文・本文・末文・あと付けという形式をふまえた手紙文を書かせることにした。

また、本の紹介ということを手紙文の本文の部分でどのように位置づけるか。自分がいいと思った本を、どのように説明し、相手に納得させるか、ということにも指導の力点をおくことにした。

長野県というところに住む中一の従弟ということにしたのは、自然環境の点で大阪と大きく変わった地域の方が時候のあいさつ等の前文が書きやすくなるだろうと考えたからである。

## (2) 作文にあらわれた傾向

1. はじめの数人の中には、書式を正しくふまえることのできない生徒がいた。たとえば、日付の下へ自分の名前を書くべきであるのに、宛名の下へ自分の名前を書いたり、あるいは、日付より4字も5字も下へ宛名を書いたりするものがあった。
2. 順にまわして書く間に、1週間とか10日ごとぐらいに一つの傾向があるように思った。はじめの10日ぐらい(10人ぐらい)は、どんな本をどのように説明するか、すなわち、どのようにまとめてその本のあらすじを書くか、その本に対する自分の感想をどう書くかに生徒の注意の中心がいていたようである。
3. その次には、本の紹介の段落の前後にどんなことがらを述べて、前文から本文へ、あるいは本文から末文へのつなぎにするかに注意のあらわれた時期があった。

### (作文の例)

十五夜も過ぎ、日増しに秋の深まりを感じるきょうこのごろですが、その後いかがおすごしですか。そちらはもう本格的な秋にはいっていることでしょうね。

ところで、どんな本を読んだらいいかということですが、それは、その時その時のあなたの気持ちによって変わると思うのです。一度読んで何とも思わなかった本でも、もう一度読んでみたらすごく感動した、ということもあります。だから一概には言えないと思いますが、とりあえずここでは、私が中一の時に読んで、心に残っている本をいくつか紹介することにします。

まずはじめに紹介したい本は……。

.....

.....

4. 前文や末文をどのように書くのがいいかに注意がむけられるようになったのは、後半になってから(20人以上にノートがまわってから)であった。今までは、どんな本を選び、どのように紹介するかに気をとられていたためだろうか。長野地方の気候に気を配ったり、相手の家族の健康をたずねたりする文章も、簡単なことのようにだが、実際には、後半にならないと出てこなかった。



5. 終わりの方のものは、相手の立場を考える。相手の気持ちを考えるということに苦心したようである。あまり押しつけがましい紹介にならないようにするにはどう書けばいいか、水くさい他人行儀な手紙にならないようにするにはどのように書けばいいかということに気を使ったようである。そしてこれがいちばんむずかしかったようだ。

(作文の例)

日の入りの時刻がずいぶん早くなってきました。毎日元気で学校へ行っていますか。私は「食欲の秋、とばかりモリモリ食べています。でも「勉強の秋、なんて完全に無視して、避んで食べて寝ての生活です。

ところで、良子ちゃんにすすめる本のことだけれど、とっても困ってます。同じくらいすすめたい本がいっぱいあるし。でも、その中から少しだけ紹介しておくね。

まずは「星の王子さま」から。これは、良子ちゃんのことだからもう読んだと思うから詳しくは説明しないけれど、何回読んでも飽きないし、おとなになってから読んでもためになると思うから、一冊買っても、もったいなくはないと思うよ。

もし読書にとつきにくいというのなら、あるひとりの作品をかたばしから読むというのも一つの方法だと思うの。今のわたしは森村桂の作品にとりつかれているんだけど、彼女の作品をみんな読んでいくつもりでいます。良子ちゃんの好みと私の好みはだいたい同じだから、良子ちゃんも森村さんの作品に夢中になるんじゃないかな。どこがおもしろいか、うまく説明できないけれど、とにかく夢中になってすぐ読んでしまうよ。何か考えさせられることも出てくるしね。読み始めたらやめられないから、勉強が終わってから読んだ方がいいと思うよ。この本は一冊がほしい三百円から四百円だから、お小使いで買えるでしょ。全部買おうと思えば経済的に無理だから、友だちと3人ぐらいで少しずつ買って交換して読むのもいいと思うよ。

友だちの本棚や図書館をおおいに利用すればいいよ。とにかく、はじめは少しでも多くの本を読んで読書好きになること。そしてだんだんむずかしい本、名作にうつっていったらいいと思うよ。

あまり役にたたなくてごめんね。家族の方にもよろしく。元気でね。またひまなときお手紙くださいね。

10月28日

典子

良子ちゃんへ

(3) 具体的な指導

1. 前文の時候のあいさつのぬけているものには、朝、教室のわたしの手もとへもってきたときに、「前文も書き入れてもう1度書き直すこと」を命じた。あてなの位置がわるいとか、差し出し人の名前のぬけているものについては、その場で正しく書かせることにした。そして、読むのは、書いた本人に、前へ出て読ませることにした。
2. 批評文を書くときには、次の4つのことを考えた。
  - A 読み手にわかりやすい文章を書かせるようにすること。

(批評の例)

まず書名を「死の慟歌」と書き、そのあとであらすじを書き、それから「発行

所が学研で300円」と、発行所と定価を書いているのがいい。

- B 前文や末文が、たんなる形式的なことばで終わらないようにしむけること。

(批評の例)

「昨日、学校でバスケットをしていて、何気なく空を見あげたら……」と、実際に自分の目で見た景色をもって時候のあいさつにしているのがいい。

- C 相手への思いやりのよく表われているところをとりだしてほめる。

(批評の例)

「こういう読書生活をせよ」というかわりに自分の読書生活をけんきょにふり返り「わたしは根気がなかったのか、グッと一気に読みとおすことに欠けていた」という述べ方をしているのがいい。かどがたぬように、えらそうにならぬように気をくばっていることがわかる。

- D 「鉛筆をもって書くまえによく考える」ということをたいせつにさせるような批評を書く。

(批評の例)

何を、どんな順序に書くのがいいかについてかなり時間をかけて考えている。

まず「おもしろい本をてあたりしだいに読め」と言って相手に気楽に読書にむかわせ、そのあとで、具体的に書名をあげ、それから自分の中1のときの失敗談を書いている。推考もよくしているので、まとまった、読みやすい文章になっている。

3. あと10人というときに、

「これから手紙文を書くものは、書いたあとで、自己批評を書いてほしい」と言って、自分で批評を書かせた。その自己批評が次に書くものの参考にもなるし、また、「生徒はどんな点が書きにくいのか」について、こちらが知ることもできるだろうと考えたからである。

(書き手の自己批評の例)

中3 A 男子K

時候のあいさつと文体をどうするかが、いちばん困った点だ。文体はていねい体にするか、親しみをこめた形にするか迷った。

良い点は、最後の、読書をきらいになってはいけない、というところで、悪い点は、最初の部分で「自慢するのではないが……」と書き、「読書があまり好きでない」というのを、「読書がきらいだ」と、はっきり言いきる方がいい。また「なんなら貸してあげてもいいよ」という部分は、その前後と文体・調子が変わっており、おかしい。

生徒の書いた自己批評の中には、上の例文にあるような時候のあいさつや文の調子・文体のむずかしさを指摘したもの以外に、字数が制限されていることが書きにくかったとするもの、自分の読書生活をふり返るいい機会になったとするものが何人かあった。

## 第10回（中3・11月～2月）

### (1) 書き方

論説文とは、確実で強力な証拠で裏づけながら自分の意見を主張し、読む人を納得させることを目的とする文章である。

- 論説文を書くこと。
- 読む人（対象）は、中学生とする。後輩におくることばでもいいし、同級生、同学年の生徒に望むこと、考えてほしいことでもいい。
- 学級作文集に書く最後の機会となるであろうから、とくにきれいに書くこと。
- 書くまえにかならず下書きをすること。
- 何を書こうとするのか、どんな証拠で裏付けするのかをよく考えてから書きはじめること。
- 4～5ページに収めること。
- 自己批評を本文のあとへ1ページに書くこと。批評を書くときには、次のことに留意すること。
  - ☐書くまえに考えていたことと、書かれたこととの違い。
  - ☐下書きの文章と書きあげた文章との違い。
  - ☐書くときに苦労した点、すらすらと書けた点。
  - ☐書いたあとで読んでみて、良く書けていると思う点、あまりよくないと思うような点。
- 書いた本人がみんなの前へ出て読むこと。

作文ノート利用による作文指導の最終の段階として、どんな種類の文章を、どのように書かせるのがいいか、かなり考えたのであるが、次の二つの理由から、論説文を上のような方法で書かせることにした。

- ① 何を言おうとするのか、そのために、どんなことを、どんな順序で書くのがいいのかを考えながら文章を統一していく力が、どんな種類の文章を書くときにも必要な作文力であると考えることができる。そして、そういう力を身につけるには論説文が適当である。
- ② まもなく中学生生活を終わろうとするこの時期の生徒には、後輩に言いたいこと、級友に主張したいことが多くあるのではないかと考える。そして、それを述べるのには、論説文が適当である。

「書き方」の中で、はっきり「下書きをすること」を求めたのも特徴である。今まできれいに書くことをやかましく言ってきたが、下書きすることをはっきりと求めてはいなかった。したがって、数多くの生徒が下書きをしてはいたが、全員下書きするところまではいかなかった。

全員に下書きさせることがいいかわるいのか、下書きすることによって、その下書きに束縛されてよけいに書きにくくなったり、作文ぎらいになるものがないだろうかということを考え、若干のためらいもあったが、もうすでに、この作文集に書くだけでも10回目にもなり、その心配はあまりないだろうと考えてふみきることにした。

### (2) 生徒の作文の傾向

1. 第8回にも論説文を書かせたが、そのときの作文にくらべ、今回の方が力づく書

かれているものがほとんどであった。作文力がついてきたためだろうか、それとも、この時期（中学卒業まぎわ）には、みんなに主張したいことを多くもっているためだろうか。

このことは、論説文の最後の段落において、その文章で言いたいことをはっきりとさせ、力づよい調子で述べるということであらわれてきている。

中3C 男子K

（作文のしめくくりの例）

さあ、附中生活、もしくは高校生活を有意義に過ごそうとするものは、  
「今は何をしているのか。また、何のためにこれをしているのか」  
と考えてみようではないか。

中3A 女子M

確かに、今の私たちは、損をしてきた。でも、だからこそ男子に生まれ変わるのではなく、すばらしい女子というものに、作り変えるのだ。ひとりで文句を言うのではなく、みんなで、一致団結して、実質上、男子と同等になれるように行動するのだ。

女子よ、立ち上がろう！

3. 自分の言いたいことをはっきりさせた、力づよい文章になってきたということは、最初の段落の書き方にも変化をもたらしてきたようであった。最初の段落で問題点をはっきり提示したもの、あるいは、みんなへの問いかけという形で書いたもの、読み手の興味・関心をひくようなことから書いたものなど、そのとりあげ方は同一ではないけれども、あきらかに「しめくくり」を強調するためには、はじめにどんなことをとりあげ、どのように発展させておくのがいいか、について考えたあとがうかがえるものが多くあった。

4. 文章の題も、前に書かせた論説文にくらべていいものが多かった。前のときには、「趣味」「クラブ活動について」など、どちらかというと説明文にふさわしい題がかなりあり、題のつけさせ方のむずかしさを痛感したのであったが、今回は、「われわれは岐路に立っている」「女子よ、立ち上がろう」など、その文章で自分が主張したいことをはっきりと示した、論説文にふさわしい題がそのほとんどであった。

主張がはっきりしてくるときは、しめくくりが力づよくなるときであり、そのときはまた、はじめの段落からの組みたてがはっきりしてくるときであり、さらには、題にも、論説文にふさわしい題をつけることのできるようになるのだろうか。それらのひとつひとつが、別々に身について行くのではなく、同時に身についていく。同時にたかまわっていく性質のものなのだろうか。

5. 生徒が書いた自己批評

今回の自己批評には、段落関係・文の組みたてに関する苦しみ、悩みを述べたものが多かった。これは書き手自身が自分の作品を批評したためか（前回は、他のものが批評した。）批評の観点をこちらではっきり示したためか、それとも、部分でなく全体について、大きな立場から組みたてを考える構想力が生徒についてきたため、それ



に対する苦心もまた、多く書かれるということになったのだろうか。

(例) —<項目中心にとりあげる>

- 前書きがごちゃごちゃすぎて、自分の意見が弱くなってしまった。もっと前書きをすっきりすべきだった。そして第2段落の主張の部分を、もう少し力を入れて書けばよかった。
- 段落と段落のつながりや前半と後半のつながりがうまくいかなかった。だから何を主張したいのかが、はっきりうち出せなかった。よい点を先に書き、悪い点をあとにすると「悪い」ということが強調されてよかったのではないかと思う。最後に自分の意見をうちだしているのは、わかりやすいと思う。
- 書く前、何を書いていいのやら見当がつかなかったが、書くにしたがって考えがまとまってきた。下書きの文章に手を加えていったのだが、実際の文とくらべてみると、まったく同じところは2カ所しかなかった。

読んでみて、良い点はなく、悪い点として、強力な証拠がなかったことがあげられる。

- 題をどのようにしたらいいか、ずいぶん迷った。

1 センテンスが長くなりすぎて、自分の意見が弱くなってしまった。また、もっと問かけの文を使って自分の意見を強く表わせばよかった。

何回も下書きしたが、とうとう第2段落をうまく表現することができなかったが、それでも、少しはましになったと思う。

- やはり、今まで考えていたことを、いざとなって、文章に移してみると、なかなか思うように自分の言いたいことが言えなかった。本文と下書きとは同じである。しかし、何度も頭の中で書くことをまとめていると興奮がうすれて、読者をひきつける力が弱められたように思う。
- 書くまえには、あまり書くことがありすぎて選びだすのに苦心した。しかも書いていくうちに自分自身の矛盾点に気がついてどうしようもなくなったのだが、1度書き始めたので最後まで続けた。運命というものをもっと大きくつかんでみたかったのだが、ただの一面になってしまったので、読み手も矛盾を感じることでだろう。しかし、興奮して書いたので、力強さはあると思う。
- 立ち上がろう、ということをもっと具体化したらよかった。初めはみんなの問題となっているのに、あとになって女子だけの問題になっているのは矛盾している。でも、この文を書いたことによって、心が晴れたので、今はいちおう満足している。段落のつなぎことばには苦勞した。
- 前書きが長すぎて、そのため文章全体の焦点がぼやけてしまった。また、段落どうしのつながりがわかりにくい。

私自身何をいちばん言いたかったのか、はっきりしないままに書いたので、内容が浅くなり、自分にも不満が残ってしまった。

書きだしと締めくくりが少しずれているように思う。

これらの批評文を見ていると、いろんなことを教えられる。

自分の言おうとすることがらにてらして考えていく力の重要性、途中のひとつの段落の書き方によって主張が生きてくるときもあれば死んでしまうときもあること、下

書きとはどんなはたらきをするものなのかということ、さらにはまた、書くということとは、自己の考えや気持ちを整理するものであるということ——ひとつひとつの、生徒の批評の中に作文指導の手がかりがあるように思えたのである。

6. ひじょうにきれいに書いているということも大きな特徴である。今までもきれいに書けている、と思っていたのだが、今回の文章は、第9回までの文章にくらべて、いちだんときれいに、ていねいに書かれていた。もちろん、男子の文章も例外でなかった。

### (3) 具体的な指導

1. 書いてきた作文は、みんなの前で、書いた本人に批評も含めて読ませることにした。
2. 批評を書くときには、今までと同じようによい点を中心にとりあげ、その文章の流れにそってその部分をおさえて批評するということをした。

#### (批評の例)

よく考えて書いている。常識的に「学生は勉強すべきだ」と片付けられてしまいがちなことについて、たちどまって考えている。

まずはじめの段落で「苦勞なく生活しているわれわれの現状」を述べ、そのあとで「親の立場」を述べているのがいい。そして、親の立場を考えてから「では、われわれはどうすべきか」と発展させているのもいい。

3. 今回の批評では、次のような書き方をしていたときには、必ず批評でとりあげた。
- A 言いたいことと反対の考え、反対の現状を述べておいてから「本すじ」にもどすために「しかし」などの逆接の接続詞を使って文章をひきしめた書き方。
  - B 遠い国のことからだんだん近い国のことを述べたり、遠くのことからだんだん身近なことからについて述べていったりするような書き方。
  - C 途中で話題をかえ、違う角度からも証明しようとしているような書き方。

#### (批評の例)

このノートへ実際に書くまでに、かなり時間をかけて考えている。どれだけ苦勞したか、手にとるようによくわかる。

第1段落で「親友をもっている人が何人いるだろうか」という問いかけを使い、そのあとで「まわりの学校のように」を述べてから、「ほくたちの場合」を述べているのがいい。「しかしほくたちの場合には」と、「しかし」を使って結びつけているのは、文章をひきしめるうえで大きな働きをしている。

### (4) 作文例 (No.1)

#### 真の協力

中3C 男子U

僕は、今までの中学校生活の間に、いろいろな経験を重ねてきた。その中には、自分だけのものもあったし、集団でおつかったものも多くあった。特に後者では、協力するということが言われ、また行なわれてきた。しかし、協力の内容、つまり協力の態度などは、今のままでいいのだろうか。

今の3Cを例にとると、二つの相反する面のあることがわかる。一つは春秋の体育大会での、あの一致団結した協力態度、もう一つは、ホーム・ルームの話し合いでの、ふだんとは違って変わった静かで重苦しい雰囲気である。話し合いというのは、直接意志の疎通を図ろうとする良い場なのに、誰もそれを行なわないのは、心の中での協力という

ものが深いからではなかろうか。心の結びつきのない協力などは、真の協力ではない。そんな状態では、皆でひとつのことをうまく行なえるはずがない。もし行なえたとしても、それは単なる行動に過ぎない。そこで得られた満足感というのも、うわべだけの連帯感であると思う。今の附中生は、生徒会の基本方針にしても、学校行事やリレーションにしても、「行動すること」や、行動をする上での協力ばかりを前へ出して、心の協力の方をおろそかにしがちである。これではいけない。ほんとうに心の中までうちとけ合って、心と行動を一致させ、真の意味での協力というものを理解することが大切である。

どんな人間でも、ひとりだけで生きていくということとはできない。必ず、他人との関係によって、また、それがあから生きていけるのである。そして、その人間関係も、相互の協力なしでは、決して円滑に保てない。僕達は、今、ともにこの附中というところにずっといる。僕達ひとりひとりも、この関係と同じく、友達との相互の協力があって、初めて有意義で楽しい学校生活が送れるわけである。また、逆に、学校生活という共同生活を行なう重要な目的の一つとして、「協力すること」があると言えよう。これらのことから真の協力は、学校生活はもちろんのこと、日々の生活にも不可欠であるということが言える。

真の協力は、必ず人の心を豊かにする。それは、真に心の中を一緒にした仲間がいるという強い連帯感であり、協力することによって目標を達成しようとする希望と意欲である。そのような気持ちで、学校生活を、さらに広げて日常生活を過ごせるために、真の協力という意味を理解し、その態度を身につけるべきである。

#### 生徒の自己批評

書き出しで相当時間をかけた割には、最初のページ、特に問いかけに迫力がなく、あととのつながりが弱くなった。また「協力」という単語を使い過ぎたために文章がくどくなった。ページ数の関係で、例をあげたところは下書きよりたいへん少なくなり、中途半端になった。もう一つ、ていねいに書いたつもりだが、消しゴムで消したので、かえてきたなくなった。しかし、言いたいことは言えたと思う。

#### 指導者の批評

はじめに「協力態度はこれでいいのか」と問いかけ、そのあとで、自分のいちばん身近な、3Cの現状から説明し、しだいに、学校行事や生徒会のことへ話を広げていっているのがいい。また、学校行事や生徒会のことについて述べたあと、すぐに結論「学校生活や日常生活で真の協力をしよう」へもっていかずに、その間で、角度をかえて、いったい人間とはどんなものかについて考え、「どんな人間でも、ひとりだけでは生きていけない」ということを述べた、ひとつの段落をさしはさんでいるのがいい。違う角度から述べて、自分の言おうとすることの重要性を強調する段落を入れることによって、その文章の説得力が大きくなっていく。

(No.2)

娯楽番組の姿

中3B 女子T

最近のテレビ番組をみると、ほとんどが娯楽番組である。そして、その中でも漫才などが多い。それも実生活の中でのおかしさなどに取材したものでなく、実生活の中では、とうてい考えられないような突飛なものが多い。

このような実態の娯楽は、ある程度、社会常識のついた人なら、見たり聞いたりすると、はりつめていた気持ちやストレスの解消などによい。

しかし、まだ常識のない幼児などではどうであろう。こんな話を聞いたことがある。ある小学1年生が、先生が教室にはいたら、机の上に足をのせて、おかしを食べていて、「先生ひとつほしいか」と尋ねた。それで、その先生は、その子にしかった。するとその子は「テレビでやっていたもん」と平然と答えたという。小さいころから、娯楽番組の中でやる突飛な行動をみていると、「あんなことは、みんなやることなんだな」と思うのではないか。ある学者も言っているが、子供は、「テレビなどでやることは、みんな正しい」と思っているらしい。

これではいけない。将来、おとなたちは、みんな常識知らずになるではないか。

これに対し、「子供たちには、見せないように親が気をつけられよう」という人もいる。しかし、はたしてこれだけで、根本的になおるだろうか。

「アホのサカタ」がよく歌われている。わたしも、あれはおもしろいと思っているひとりである。でも、その陰には、いやな思いをしている人も多いことだろう。新聞の投書欄に、ある小学校の先生からのものがあつた。その人の組に、サカタという小児マヒの子がいる。その子は、頭はそんなに悪くないのに、みんなにばかにされているという。

確かに人を笑わせるのもいい。人々の気持ちを和らげるのもよい。でも、そのためには、一部の人を無視してまで、人を笑わせて金もうけしなければならないのか。もっと、みんながみんな、何も考えずに、単に笑うということではできないのか。

娯楽というものは、そんなものなのか。本来は、単に人々の気持ちを和らげるというものではなかったのか。このあたりで、娯楽番組の本質というものをもう1度、考えてみる必要があると思う。

#### 生徒の自己批評

前半の部分と後半の部分とでは、少しずれがあつた。書き出しと例をあげたところは、わりあいすらすらと書けたが、しめくりがむずかしかった。

例をあげたところは、説明がわかりやすいと思うが、全体的にみて、例の部分が多かつたように思う。そのため、自分の意見を述べる部分が少なくなつたと思う。しめくりがむずかしくなつたのもこのためだと思う。

#### 指導者の批評

何を材料にして、何を述べようとするのかについて、よく考えてから実際に書きはじめているのがよい。

「いまの娯楽番組に疑問をいだく」ということを述べるまえに、「娯楽番組は、はりつめていた気持ちやストレスの解消などによい」と、その長所をまず述べているのもいい。自分が言いたいことと反対のことをまえもって言うことによって、あとの自分の言おうとすることがいっそう強調されてくる。

また、娯楽の与える影響について述べたあと、すぐに結論「娯楽について考え直す」を述べず、自分の考えと意見の違う人—親が気をつけられたいと考えている人の意見に反論を加えてから結論を述べているのもいい。予想される反対意見に対して自分の意見を述べてから結論を述べることに、文章に深さができ、書き手の考えの広さを示すことになる。



生徒はこの方法をどのように受けとめたか。

中1の4月から中3の2月までに、あるときは自由題で、あるときには題を与えて書かせてきたわけであるが、生徒自身は、この方法による指導をどのように受けとめたであろう。第9回(手紙文)が終わった時点(中3の11月)で、1クラス(B組)の生徒に感想を自由に、無記名で書かせた。(男女別だけ記入させる)

生徒の感想

- ◇ 中1の時からずっとやっていたことであるが、自分に回ってきたとき、自由題のときは題と構想に、題を定めてあるときでも構想に2時間くらいはとられる。そして文章を書き、3時間か3時間半でやっと作文ができあがる。できあがってからは不安であるが、すがすがしい気持ちもある。  
それで、この作文、中1のころはいやでしょうがなかった。元来ぼくは文章を書くのがきらいであったから、たまらなく苦痛であったのだ。しかし、今になってみて、作文ノートにずいぶんお世話になっていたと感じる。作文の力も、自分で思ってみてもずいぶんついてきたと感じている。また、人の作文を聞くのもおもしろい。いろいろ参考になる。(男子)
- ◇ 私はこれ(作文ノート)が大好きである。1年の初めのころはわずらわしいなと思ったことがあった。だいたい題を決めるのが面倒くさかった。  
でも、3年間続けてきてみると、そんなわずらわしさよりも、書くとき、聞くときの楽しさの方が私の心の中に大きなウェイトを占めてきているようだ。  
書くときはどんな題にしてやろう、と考えることが楽しい。また聞くときは、その人がどんなことを考えているか、どんなことをしたいと思っているか、そしてどんな人間か、そんなことがわかるような気がするのである。その人について私がわかっていなかったことが発見できたとき、とってもうれしいものである。そんな意味で作文ノートは好きである。(女子)
- ◇ 定期的に作文が書けるし、論説文のときは、各人の考え方がよくわかって、相互の理解にもなる。だから、この作文集を回すということはいいことである。  
作文集のテーマをあまり決めすぎると、かたくなるしくなって、それぞれの人の考えを十分表現できないので、自由題とか論説文的なものの方が書きやすく、おもしろいと思う。(男子)
- ◇ 先生から与えられた題材について書くとき、大まかな題、たとえば論説文・説明文などの文が、具体的な題材よりも書きやすかった。  
また、自由題であると、あまりにもたくさん書くことがあり、何を書こうか迷うが、ある程度限定されると、題材も選びやすく書きやすい。(男子)
- ◇ 正直言うと、はじめはまわってくるのが悩みの種であった。でも、いままでに9回まわってきて、いろんな種類の文を書くことができたので、いま良かったと思っている。  
途中から書いた本人が前へ出てきて読むようになってから、感情がこもり、人それぞれの個性が出て、聞いていて楽しい。人の文章に批評を書いたときもあったが、それだけたくさん回ってくるのでつらいということもあるが、ああいうこともいい

ことだと思う。(女子)

- ◇ はっきりいって書くのはめんどくさい。特に中1、中2の前半はいやであった。しかし、それと同時にわずかな楽しみもあった。こんな文章を書いてみんなをアツと言わせてやろうというようなことである。そして、いつも慎重に書いた。3ページから4ページだったので文章全体が短くなる。だからそれだけ、一つ一つの文に対して慎重になったわけである。今まで9回まわってきて、わずかな時間であるかもしれないが、作文を書くことに熱中できたのは確かである。

これからも続けるべきである。(男子)

- ◇ 作文集が自分の方にまわってきたらいいなあ、と思っているが、いざ、どうにかこうにか書き終わったら、とっても気分がよくなり、早く先生のところへ持っていこうという気持ちになる。そして、先生の感想を読んで、なるほどなあと思う。これが作文集がまわってきたときのわたしの感想。作文集は続けた方がいいと思う。もう習慣になってしまっているから、なくなったらさびしい感じがする。

(女子)

感想文から次のようなことを読みとることができた。

1. はじめは、ほとんどの生徒にとって、作文ノートが自分にまわってくることは苦痛であったが、回が進むにつれて楽しくなってくるものが何人か出てきた。
2. 書くことに楽しみを見いだすところまでいかなかったものも、そのすべてのものがこの方法の意義を自分なりに見つけだし、これからもつづけるべきだと考えている。
3. 人の作文を聞くということについては、ほとんどのものが、楽しいし、ねうちの あることであると考えている。
4. 自由題の方がいいか、題を与えた方がいいかについては、生徒によって受けとめ方が違うようであるが、ある程度限定される(たとえば論説文)方が書きやすいという意見が、かなりあった。
5. 他人の作文に対して批評することについては、多くのものものがねうちのあることだといっている。
6. 自分の作品を、自分が(教師でなく)前に出て読むことについては、多くのものが、いいことだと考えているが、これを否定するものも若干はあった。
7. 字数を制限されるということは、つらいことであると述べながらも、だからこそ、よく考えて書くようになったのだというものが何人かあった。

### <3年間の指導をふり返って>

3年間の指導をふりかえてみて、わたしは、作文指導の方法について、いろいろ考えさせられ、生徒から教えられたような気がする。10回にわたってそれぞれ違った条件で作文させ、毎日毎日、生徒の作文を読んで批評をし、さらに、ときには生徒にも批評させて、文字どおり3年間つづけてきたわけだが、その毎日毎日がわたしにとって勉強であったような気がする。わたしなりに学びとったことのおもなものをいくつかあげることとする。

- ① 毎日作文ノートをまわし、国語の時間にはいつもそのノートを読むということをつ

づけたのは意義があったようだ。国語の授業の中に、まったくはいりこんだ作文であり、作文のない国語の授業は考えられないという意識を生徒にも植えつけることができた。

- ② ひとつの条件のもとで、多くのものの作文が書かれ、読まれていく間に、作文はしだいにすぐれたものになっていく。その間、自分の書いた作文と比較し、自分の作文を反省するとともに、ものの考え方も深められていく。自分の気づかなかったことにも気づいていく。
- ③ 生徒に、自分の作文への自己批評や友の作文への批評を書かせることは、有効な方法である。主題への迫り方をはじめ、例のあげ方、センテンスの長さ、文末表現などあらゆる点について細かく批評していくのに驚く。また批評はくわしく書かせる方がいい。
- ④ 自分が作文する直前に、同一条件で書いた何人もの作文と、それに対する批評文を読むことができるということは意義がある。批評のための批評や、作文のための作文にならず、次のものへ次のものへと役立っていく。
- ⑤ ひとつの条件のもとで、何人もの作文がつけられていくと、作文は、わずかずつであるが、1日1日変わっていく。深まっていく。それがどのように変わっていくかということが、教師の側にとっては大きな勉強になる。そこに個人の作文の成長・移り変わりの原型を見ることができるようである。

第9回の手紙文にあっては、はじめの10人ほどは、前文・本文・末文という三つに分けた中の本文の部分で、どんな本をどのように説明したら相手にわかりやすいかに苦心し、次の何人かは、時候のあいさつなどの前文からどのようにして本文（本の紹介の部分）に移るかに関心がむけられる。それからしばらくして、本文の前後にある。前文・末文をどのように書くかに苦心がはらわれていく。

論説文にあっては、はじめの何人かの文章は結論が弱い。そのあと、しばらくしてから結論のはっきりした文章が書かれるようになる。そのあと、こんどは、書き出しの部分に注意が払われ、書きだしのしっかりした文章があらわれてくる。そして、終りの方のものになってくると、文章の全体の流れによく注意して書くというようになってくる。（自己批評も、文章全体から見て例をあげた部分が長すぎるとか、はじめの段落で述べたことと、終わりの段落で述べていることが食いちがっているなどの批評が多くなってくる）

- ⑥ 生活文を書かせるときでも、何をどんな順序に書けばわかりやすいか、自分の言いたいことを正しく表現するには、どのように書けばいいかについて、あらかじめ十分に考えさせることがたいせつである。自分のつらかった気持ちを伝えるにしても、書く順序によって、相手には強く伝わらないことがでてくる。
- ⑦ きれいに書かせることや、字数を制限して書かせることは、よく考えて、ていねいに書くことになるのでたいせつである。
- ⑧ 「、」や「。」の使い方、改行のしかたなどについては、徹底的に教える必要がある。
- ⑨ 文末の表現のしかたは、生き生きとした文章を書く中で身につけていくように思う。
- ⑩ 10回にわたって書かせてきたが、その中で、作文力成長のうえで大きなふしがつ

あったように思われる。それは、第4回の「先生と生徒」「男子と女子」「理想と現実」など、相反する意味のことばを二つ結びつけて一つの題として書かせたときであり、もう一つは、第7回の、学校の設備や活動などの中から一つを選び、後輩にわかりやすく説明する、純粋の説明文を書かせたときである。この二回の、この書かせ方の中に作文力を大きく育てる何ものかがあるような感じがする。

相反する意味のことばを結びつけた題にあっては、物ごとの相関関係を考えさせたり、分析力や総合力をきたえたりするのであろうか。自分の考えをいっさい入れずに、自分をつき放して対称を客観的に見ていくということは、生徒にとっては苦痛であったけれども、どう書けば相手によくわかるのか、具体的に書くとは、どう書くことなのかについて、真剣に考えさせることに役立ったのであろうか。自分の考えを強く打ち出す論説文を書かせるまえに、自分の考えを絶対に出させない純粋の説明文を書かせておくことは、特に有効なように思われる。

⑪ 手紙文を書かせることは、相手の気持ちや立場を考えて書かせることであり、それに適した文体を考えて書かせることになるということを発見した。

⑫ 生徒が、今から書く文章で、何を言おうとするのか、何を書こうとするのかについて、あらかじめ書くことは、ひじょうにむずかしいことである。そう簡単に書けるものではない。何を言おうとするかについて、はっきり書けるときは、どんな材料を使って、どのような文体で、どんな組み立てで書くかなど、すべてが明らかになったときである。自分の書く内容が整理されるときが、何を書こうとするのかははっきりするときである。文章をしっかりと組み立てることができるようになったときが、何を書こうとするのかははっきりつかんだときである。

⑬ したがって、自分の考えをまとめて書く態度や、事実と意見とを区別する力や、組み立てのしっかりした文章を書く能力などは別々に成長するのではなく、同時に成長していくものである。一つのことが高まるときは、他のことも高まるときである。だから、いろんなことがらを中途半端に少しずつ指導する中でよりも、一つのことに徹底的に指導する中で、他のことも、ほんとうに身につけていくのではないだろうか。

⑭ 文章のしめくくりの部分で、「これからもしっかり勉強したいと思います」「これからは仲良くしたいと思います」などのような、とってつけたことばを書く文章は、「自分がもっともうれしかったとき」の作文のように、その文章の中に、みずからひたりきって書くことのできるような場合には、あまりみられなかった。

また、「今、この文章で何を書こうとするのか」が自分にはっきりしてくると（したがって、文章全体の組み立て・流れをよく考えて書くことができるようになってくると）しぜんと、このとってつけたような書き方の文章はなくなってくるようである。

⑮ 作文するうえで、生徒がいちばん苦勞したのは、段落関係であったようである。どこにどんな例を入れるか、その前後にどんなことがらを述べるか、そのつなぎことばはどうするのがいいかなどである。自分の言おうとする方向で、全体をいかに組み立てていくか。自分の考える線上でいかに全体を統一していくか——この力のあるなしが作文力のあるなしということになるのだろうか。

⑯ 具体例を入れて書くこと自体は、生徒にとっては、そんなにむずかしいことではな



きそうだ。それをどこへ、どんな形で、何行入れるのがよいかには生徒は苦勞した。

- ⑭ 実際書きあげた文章と下書きとを比較すると、大きく変わっているものもあれば、ほとんど同じものもある。下書きをしたためによくまとまっていい文章になったというものもあれば、感動がうすれ、力の弱い文章になったというものもあった。下書きのさせ方のむずかしさを感じるが、全体的に考えると、やはり下書きをさせ、あれこれと材料の選択や段落の配置を考えさせることは有意義なことと思う。指導の一つの段階としてたいせつだと思う。

- ⑮ 何をどんな順序で書くかについて、あらかじめ柱をたてて考えてみることを、生徒に勧めた（何を書こうとするのかを書いてみることに、実際にどのように書くのか下書きすることは、回によっては強制してきたが、柱をたて、その柱を書いてみることは、強制しなかった。）が、具体的に柱をたてておくことが、かえってあとの作文のじゃまになるというものがあるかいたことは注目すべきである。

- ⑯ 優良可や、ABCなどの評定をくだすのはやさしいが、指導としての批評はじつにむずかしい。取材とか構想などにわけて、それぞれに5、4、3、2、1などを書きこんでみても、ひとつのまとまりのある作文に対する批評からはほど遠いように思うし、その文章を書いた生徒にどれだけ理解され、役立つのかと疑問に思う。

いろんなことを考え、生徒の文章からも数多く教えられてきたが、第6回以後は、わたしなりに、批評文の書き方が決まってきたように思う。

わたしが文章を書かせるとき、そのつどねらってきたことがらに照らしてみ、よく書けていると思う部分を、生徒の書いていることばそのままを引き抜いてきて、文章の流れの中で、ほめる方法である。「はじめにこれこれと書き、その次にこれこれと書き、そのあとで、このことについてこう述べているのがいい」という批評のしかたである。一つのすぐれた部分や展開のしかたを、全体の文章の中で意識させる方法である。書こうとする方向や文章の流れの中で、その部分はすぐれているのであり、位置づけられていると考えるからである。

- ⑰ 1回1回、批評の視点をだいたい決めてきたが、文章によっては、その観点ではどうしても書けない作文が出てくる。もちろん機械的には書くことができるのだが、今、この批評をすることが、この生徒の作文を伸ばすことになるだろうか。今回の視点はこうだけれども、違う点に中心をおいて批評をした方がこの文章を伸ばすことになるのではないかと思われる文章にでくわすことがある。

- ⑱ 過去の3年間（昭和41年度～43年度）の経験をふまえて、この3年間（44年度～46年度）は、1回目は自由題、2回目はわたしと〇〇〇、3回目は自由題、4回目は反対の意味のことばを重ねた題、5回目は自由題、6回目はもっともうれしきときつらいとき、7回目は純粋の説明文、8回目は論説文、9回目は手紙文、10回目はまた論説文と、10回書かせてきたわけだが、この順序でよかったのだろうか。何事でも気楽に書けるようにしむける段階、考えを広めたり深めたりする段階、自分の気持ちをおさえてできるだけ客観的に物事を見る段階、書式を頭においたり相手の立場を考えて書く段階、自分の考えていることをすじの通った文章で書けるようにする段階など、順次考えてきたつもりであるが、はたして、これでよかったのだろうか。1回1回で完成されるものでなく、次の回の作文にひきつがれ、役立っていくものでなくてはな

らない。そういう意味で、今後、この順序については、十分に検討を加えたいと思う。  
(国語の時間50分を使っただけで、一斉指導は、中1では、原稿用紙や区切り符号の使い方、一つの行事の一部分だけ切りとってくわしく書く指導などで4時間、中2と中3では、読書感想文の指導で3時間ずつ使った)

- ㊤ 作文ノートをまわして書かせたこの作文指導は、はじめのうちは、生徒たちに嫌われたようであるが、後半になると、その意義を認め、この方法は最後までつづけるべきだと言ってくれたのには、意を強くした。
- ㊦ 中学校にはいると作文力は伸びない。小学校時代の方が、どちらかというと、すぐれた文章を書くのではないかとよく言われ、わたしも、いままでそのように考えていたのだが、それはまちがいであった。作文力は中1より中2、中2より中3と、どんどん伸びていくものである。

100字作文とか200字作文などと言われる短文主義に対して、これでほんとうに作文力がつくのだろうか疑問に思い、行事作文・生活作文主義に対しては、これで作文について指導したと言えるのだろうかと反発を感じてきたわたしであったが、この3年間の実践をとおして、ひとつの方向を見つけ出したような感じがする。1度に何10人という生徒の作文を見る必要もなく、しかも、だれにでも簡単にできそうな、この「学級作文集による基礎からの作文指導の方法」を、さらに、今後深めていきたいと思っている。

## 課題学習と長文読解

石川 承 紀

### 一 はじめに

現在、高等学校の国語の授業は「読む」「聞く」「話す」「書く」の四本の柱をたてて指導されている。四つとも重要な要素であり、国語生活・言語生活のなかでどれかを欠いたり、どれかに片寄りすぎたりしてはいけないことは言うまでもない。しかし、現実に授業をすすめてゆく場合には、「読む」を中心の柱として他の三要素はそれに従う形にならざるを得ない。たとえば、「聞く」ということだけを中心のテーマとして「聞きとり」だけの訓練をするというケースはきわめて少ない。あるいは、「今日は作文の時間だ」ということで、遠足や旅行の文章を書かせるという方法も、今日ではあまりとられなくなったように思う。

実際に授業で行なわれる形は、何かの文章を「読み」、学級全体やグループで「話し」合い、あるいは教材に関連のあることを調べて皆の前で「話し」、それを他の者は「聞いて」さらに「話し」合いが進む。最後にレポートや感想文の形で「書く」ことになる。指導の初期の段階では「自己紹介」で「話させ」たり、テープに吹き込んだ話を「聞かせ」たり、短作文や説明文を「書かせる」基礎訓練を行なうことは言うまでもない。しかし、四本の柱が本来バラバラのものでなく、有機的な関連を持っていることから、「読み」を軸として、他の柱もそれに参加してゆくという方法が一般的であるのは当然のことだろう。

昭和38年に「現代国語」が設けられてから今年でちょうど10年になる。その間、様様な指導法が紹介されてきた。たとえば、三読法、課題学習、一読総合法、文芸学（西郷竹彦）の応用、短作文の指導等々、実に精力的な研究が進んでいる。授業も、昔のような講義一本という形はほとんど姿を消してしまった。グループ学習もほぼ定着したし、テープやレコードなどを使う方法も多くとられるようになってきた。ところが、このような精力的な研究が進んでいるにもかかわらず、現代国語に対する生徒からの評判はたいへん悪い。いくつかのアンケートなどによると、「現代国語を勉強して楽しい」とか「学習する価値がある」と思ったりする生徒は、20%から30%位しかいない。いくつかの学校で調査された例や、あるいはもっと広く、いくつかの府県にまたがって行なわれたアンケートでも、「問い」の内容にもよるが、たいへん大変悪い反応を示している。生徒にとって一番重荷だろうと考えられている数学に対するアンケートの結果よりも悪いのである。「国語の授業は楽しくていいな」などと同僚の数学や物理の先生に言われていい気になっていて、この数字を見せられて、愕然としたことである。私個人の授業に対する評判が悪くとも、トータルとして出てくる数字はもっといいだろうと思うのは、間違っていたようである。生徒の評判がすべてではないとしても、一人や二人の先生ではなく、多くの先生方の授業に生徒が満足していないというのはどういうことなのだろうか。私は、原因のすべてを説明したりする力が自分にはないことをよく知っている。そこで次の二点に限って原因

を考え、いくらか自分の授業を改良してみたいと考えた。

最初に述べたように、高等学校の授業の中心はやはり「読み」である。この読解を進めてゆくときに、生徒達は何を手がかりにして読みを深めていったらよいかが分らない。どんな読み方をすれば、高校生として教材が読めたことになるかが分らない。この不安感が、学習に対する意欲をそぐことになるのではなかろうか。また、一つの教材を読み終えたり一つの単元を学び終わったときに、「自分は随筆が読めるようになった」「理解が深まった」と感じることができるだろうか。数学で因数分解を勉強すると、今まで、どこから手をつけてよいのか見当もつかなかった問題が、自分の力で解けるようになっていく。日本史で奈良時代を学ぶと、古い時代の日本が頭に浮かぶようになっていく。これは大変大きな喜びであり、学習の意欲につながるものだろう。このような到達感ないしは確認ができないだろうかと考えた。「学習の手がかり」と「到達感（達成感）」とはお互いに何かの関係があるようにも思えるが、後者の方は大変難しい問題を多くはらんでいるので、これは後の課題として、「学習の手がかり」の方を第一の問題としてとりあげることにした。これについては、兵庫県立長田高等学校などが中心になり、「課題学習」の形で研究が進んでいた。幸い同校でよい指導者を得て実践に着手してみた。

第二の問題点として、教材について考えることにした。現在、新教材の開拓については近畿府県連合の国語部会などで活発な研究が続いている。私は、これまでなされてきた研究と少し方向をかえて、「短篇」や「長編の一部分を切りとる」という方法でなく、「長編の全部を読む」という方向で考えることにした。長編といっても、「戦争と平和」とか「アンナ・カレーニナ」の全文を読むというようなことは無理があるので、文庫本一冊程度のものを考えることにした。

詳しくは後に述べるとして、私が長編を読んでみようと考えようになったのは次の理由による。生徒達は教科書を通して様々な作品に接する。そして、それを学ぶことによって読み方の技術を身につけたり、作者その人にふれたりする。ところが教科書に作品の全体が載せられているということは、きわめてまれである。長編はもとより、短篇小説でも作品のアクは抜かれ、若い生徒にとって都合の悪いところはなくなっている。泥まみれの野菜を清浄野菜にして、というよりもスシからワサビを抜いて食卓にならべてあるようなものである。しかも、きわめてできのよいダイジェスト版として登場してくる。これは教科書というものの性質上、もむを得ないことであろう。

しかし、考えてみると、私達はテレビなどのコマ切りの文化に飲まれてしまうことを批判し、ダイジェスト版を読んで書物を読んだつもりになるなど生徒に話してきた。この忙しい、便利すぎる世の中だからこそ古典をじっくり読まねばならないとも話してきた。ところが、現実には実にあわただしく、1教材5時間から8時間で駆け抜けざるを得ない。本を読むような環境がだんだん少なくなってくることを嘆いていた私は、そんなあわただしい授業を通じて、本を読まない心と環境とを作る手伝いをしていたのではなかろうかと恐ろしくもなった。

私自身の指導力は知れたものであり、1冊の書物のすべてを教えることなどできるわけもないが、一つの完結した作品を生徒に読ませることは、これまでのダイジェスト版の学



習だけではとうてい得られないものを、生徒がつかんでくれるだろうと考えたからである。

以上のようなことから「課題学習」と「長文読解」とにとりかかった。「課題学習」にとりかかってからは5年目、「長文読解」については7年目になるが、生来の愚鈍と怠慢とのために一向に考えは進まない。一緒に仕事をしている方々の意見を、有難く頂だいするばかりである。現在この指導について、大体の見通しがついたとか、結論が出たとかいうことではないが、一応この辺でまとめてみて御批判をいただき、さらに考えをすすめてみたい。

## 二 課題学習

課題学習は増渕恒吉氏が提唱され、兵庫県などを中心としておこったものである。すでに多くの研究や実践例が発表されて、ある意味で定着し、さらに新しい発展が期待される時期に来ていると考えてよさそう。

課題学習は、個々の先生達による「予習プリント」という形で古くから行なわれてきた。それが次第に形を整えてくるのは、昭和37・8年頃からであろう。特に、昭和38年に「現代国語」が新たに設定されてからは、現代国語の授業を行なうことの難かしさが強く認識され、様々な方向への授業方法の研究の中でもとりわけ有力なものとして浮び上がってきた。昭和42年長田高校が課題学習の研究と実践で「ゆずりは賞」を受けられ、課題学習は一つの安定した時期をむかえ、現在では安定とともに反省の時にきていると考えてよいであろう。

### ・課題学習の目的と方法

課題学習は周知のように、教室で授業をする前に生徒に課題を与え、生徒なりの答を出させておき、それを使って授業をすすめるということである。これは、現代国語が、予習をするには大変難しい教科であり、生徒が勉強しようと思っても、語句の読みや意味を調べる位が精一杯であって、あとは、どこを問題として考えたらよいのか、作品の中へはいってゆくのはどうしたらよいのか分りにくいということから考えられた方法である。

生徒達は、与えられた教材を自分なりの力で読む。高等学校の生徒は、新聞を読んだり、小説を読んだりすることが一応できるので、教科書そのものを読むことはさほど難かしいことではない。ところが、その教材を使ってもう一歩深くはいって勉強しようとする、これほど難かしいことはない。荒筋も分かった。作者については後に注がついている。語句の意味も調べた。いや語句の意味は、＜テクニク tecnic 技術＞などというようにすぐれた注がたくさんついているから、あまり辞書を引くこともない。そこで生徒は内容にはいってゆこうとする。ところが、自分が大切な問題だと考えた所が、本当に樹木の幹にあたるのか、それとも、とるにたね小枝にすぎないのか、はなはだ心もとない。さらに考えをすすめてゆくとき、自分は見当違いの方向へ進んでいるのではないかと、作品と関わりのない方向へ深読みしすぎてゐるのではないかと心配になる。これでは、自分のやっていることに自信が持てず、学習への意欲が湧くはずがない。

数学や英語は学習の手がかりがある。問題を解いていたり、辞書を引いたりすることで、確かに勉強している、あるいは、成果があがっているという気持ちを持ちやすいし、また、確

かに学習効果があがっているのだろう。人が努力するためには、上から強制するよりも、何かを完成させた、ある所へ到達したという喜びを感じさせることが大切であるといわれる。数学の難かしい問題が一つ解けたとき「分った」という素朴な喜びは勉強の第一歩として大切なのだろう。現代国語の場合は、考えようにも問題が分らないし、その上、答があっているかどうかが大変分りにくいという、生徒にとっては重大な問題をいつでもかかえている。課題学習は、生徒に考えてゆく正しい道筋を示そうとして考えられたものなのである。

### ・課題学習の実践

現在、課題学習は、現代国語、古典、漢文、すべての分野で利用されている。現代国語より予習を大切に考える古典においては、課題学習を利用することによって鑑賞にあてる時間が多くなり、学習効果をあげているという研究発表もいくつかなされている。

すでに述べたように、課題学習は個々の指導者の、個々の教材についての指導からはじまった。次いで年間の全体を見渡した課題プリント冊子ができあがり(長田高校)、現代では三年間のカリキュラム、あるいは中・高の連続性の強い学校では、中学校まで配慮に入れた課題集の大きな見取り図が要請される時に来ている。

では、課題学習は具体的にはどのように実践されてきたのか。私の場合の例を次にあげることにする。多少長い引用になるが、教材の一部分と課題の全部をあげる。

・教科書は、明治書院の改訂現代国語一である。

・教材は、教科書208ページから215ページまでの「書かずにはいられない」リルケ・(佐藤晃一訳)であり、引用した本文は208ページの全文である。

#### 書かずにはいられない

リルケ 佐藤晃一訳  
パリ、1903年2月17日

お手紙はやっと二、三日前に落手いたしました。お手紙にあふれた好意のある大きな信頼に感謝いたします。それ以上のことは、ほとんどできません。あなたの詩の様式に立ち入ってとやかく申しあげることはできません。批評的意図というものすべて私にはあまりにも縁遠いものだからです。批評的なことばによるくらい、芸術作品に触れ得ないことはありません。批評的なことばを弄する際には、いつも、多かれ少なかれおめでたい誤解に終わります。あらゆる事物は、たいていの人々が私たちに信じさせたがるほど、理解できるものでもなく、ことばでいいあらわせるものでもありません。たいていの出来事は、ことばでいいあらわせるものではなくて、ことばが決してはいりこんだことのない場所で起こります。そして、あらゆるものにもまして、ことばでいいあらわせないものは芸術作品という神秘的な存在で、その生命は、私たちがはかない生命の横で、いつまでもつづいてゆきます。

注としては次のようなものがついている。

- ・あなた一フランツ＝クサーファ＝カプス (Fyanz Xavey Kappus) ドイツの詩人小説家。  
1903から8年までリルケと文通があり、リルケの死後、1929年に10通の手紙を公にした。

・批評的意図—批評しようという考え。

「学習の手びき」は次の通りである。

- 一、リルケの手紙で、もっとも心をうたれたのはどの部分か、その部分に傍線を引いてみよう。
- 二、この手紙の中でリルケが言おうとしている中心点は何か、ノートに要約してみよう。
- 三、次の傍線を引いた部分は、どの部分につながるか考えてみよう。また、本文の他の箇所についても同じようにして考え、文脈を正しくつかむよう努力しよう。
  1. 詩に添えてあるお手紙こそは、私があなたの詩について感じていたものの、はっきりそれとさすことのできなかったいろいろの欠点を、間違いなく説明してくれています。
  - (2, 3, 略)
- 四、自分自身の生活態度について沈黙をこらえ、改善すべきだと思うことがあれば、それについて話し合ってみよう。
- 五、自分自身の発展を防げるものは何か、この手紙を参考にして、具体例で考えてみよう。
- 六、自分自身の将来の進路について、心の中の深い返事を保って見て得たものを、先生におくる手紙の形式で書いてみよう。

指導資料の学習目標には次のようにあげられ、3時間の教材とされている。

- 1 手紙の一つの典型として本課を学び、結局人の心にくい入る手紙にはなにが最もたいせつかを学ぶ。
- 2 「書かずにはいられない」という標題の意味を本文読解の中で正しく理解するように学ぶ。
- 3 手紙の文章を通じてリルケの真摯な人生態度を学びとり、自分たちの生活を反省する。
- 4 翻訳文としての特色をとらえ、このような文章にも読みなれて、正しい理解をする。
- 5 リルケにつき、どのような経歴の人か調べ、できたらその作品に親しむようにつとめる。

これに対して、私は資料3にあげたような課題を作った。初期の課題であり、反省すべき所もあるので全文を引用しておいた。これを授業の前に生徒に与えて解かせておき、それを基礎として授業をすすめていくのである。

#### ・課題学習の功罪

このような方法をとったとき、どんな利点と欠点とがあるかをここで少し整理しておきたい。

第一の利点としては、予想したように、学習の目印ができて、生徒が学習に手がかりを得やすい。第二に、成績の悪い生徒や、国語に関心の薄い生徒を指導しやすい。一つの教材を学習したときに、これだけは学びとって欲しいというところをはっきりすることができる。(課題の、学習の準備・読解と鑑賞の要点Aはかならず全員が分るようにする。)



第三に、基礎的なことがらが大体もれなくあげられる。などが利点としてあげられる。確かに、これまでは国語のノートなど持ってもいなかった無関心組も、学習の手がかりを得て、少しずつは勉強するようである。

しかし、欠点も多い。

第一に、1教材1教材こんな課題を作っていたのでは、指導者の身体がもたない。この課題は、必要あって早めにつくったが、ふつうの場合に、授業の始まるまでに課題プリントをいつも用意するのは大変難かしい。全教材についてこういうことをするのは不可能であろう。その点、長田高校の先生達の長い努力には、頭の下がる思いがする。

第二は問題の分量である。教科書の引用した部分(208ページ)を読んで、資料3の課題に目を通していただきたい。私の作った課題プリントでは、引用した本文の1ページ分に対して、直接関係のある問題が7問ある。これを全部でいねいに教室でやっていったら、1ページ分の答え合わせをするだけで1時間かかってしまう。また生徒の方でも、これを全部解いてゆくと、その他の教科の予習復習を全部犠牲にしなければならない。しかもこれは指導資料によると3時間の教材になっている。つまり1週間位でこれだけをこなさねばならないのだ。実際の授業では、問題をピックアップして、「この問題とこの問題はかならずやっておくように」という形で指示し、それを基礎として授業を進めてゆくのだが、それにしても、本文の長さとはほとんどかわらぬ問題の分量に、生徒は圧倒されるようだ。

ここにとりあげた課題は、初期の課題の例として、欠点の目立ちやすいものを選んだ。この後次第に形をかえ、現在までに、もっと数も少なく、質問も様々な要素の組み合わせられた立体的なものへと移ってゆくのだが(昭和44年～昭和46年)、まだ決定的な形が出されたというのではないので、煩雑さを避けるために省略する。私個人の例にとどまらず、初期の課題は、細かい問題を数多く用意するという傾向が見られた。

第三に、国語科の授業は、文法を指導する時間においてすら、閉ざされたものではなく、開かれたものでなくてはならぬ。それなのにこの課題だけをやってゆくと、何か窮屈でワクの中にいるようで、自分の自由な考えや感想・意見などが出てくるという雰囲気になりにくい。受験勉強の問題集を解いているのではないかという気になるようである。

このように多くの長所と欠点とを持った課題学習ではあるが、これを、欠点のあるが故にやめてしまうのは惜しい方法である。問題を選んで数を減らし、問題相互に立体的な関係を持たせれば、読解指導のためのよりすぐれた方法になることは間違いない。

今日の課題学習は、生徒自身の問題意識を、生徒の手で課題として製作するところまで来ている。最初は指導者が課題を与え、次の教材では生徒が課題を作る。生徒の作る課題は、やはり欠点がありレベルの低いものであるから、これを指導者が補う。この授業形式は、一つのすぐれた形だと思う。受身だけの授業でなく、自分の感じ、考えたことを軸として問題を設定し、それをグループなどの形で課題にまとめるのは、生徒にとっても興味のあることであろう。

上記の、課題学習と生徒の問題意識との組み合わせという方法以外に、私は教材そのものにもっとふくらみを持たせる方法を考えてみた。そしてその学習を、「生徒が教材を選択する」という形と(教科書の範囲で)、「長文読解」(教科書外)の中に捜すことにした。そのことについては、「四 長文読解と課題学習」でふれてみたい。



### 三 長文読解

#### ・なぜ長文を読むのか

課題学習と共に、第二の方法として文学作品の長文の全部を読んでゆくことを授業の場でやってみることにした。

先にもふれたように、教科書に載録されている作品は、教材であるという配慮からか、作品の全文を載せてあるものはほとんどない。韻文を除いては、小説であれ評論であれ戯曲であれ、ほとんどが一部分のみを切りとって教材としている。長編小説の場合には、一部分を選び出し、前後の荒筋をつけてある。短編小説の場合にも、一部分が省略されていることが少なくない。全文を載せてある例としては、芥川龍之介の「鼻」「羅生門」、志賀直哉の「出来事」、森鷗外「最後の一句」。翻訳ものならモーパッサンの「雨傘」などというような作品に限られてくる。私のかつての調査や、文部省から出された資料によると、高等学校「現代国語」の教科書8種に115の小説（一応小説と考えられるもの）がとられている。その中で全文が載せられているのに2割に満たないようであった。

指導要領「現代国語」（読むこと）には次のように書かれてある。

（3）指導にあたっては、次の点を考慮する。

イ、文学作品の指導は、片寄ったり、狭くなったりしないように注意する。

たくさんの作品を探るということは、たしかに「片寄ったり、狭くなったりしない」ための大切な配慮であろう。多くの作品にふれるということは、確かに生徒一人一人にとっても、また、様々な個性を持った集団を指導してゆくという点から考えても大きな意味のあることだ。しかし、「片寄ったり、狭くなったりしてはいけない」ということを、かりに自明の理として考えるとしても、それを、数多くの作品にふれたらそれでよいのだといわんばかりの教科書を作るのはおかしいのではなからうか。数多くの、こま切れの作品群を丹念に辿ってゆくだけでは、小さな読書の技術や、作品の一部分を読む力は身につく、あるいは、短編小説を読むことは覚えても、それ以上の長さの作品を読む力は身につくにくいのではなからうか。短編小説や、長編の一部分を読む方法と、長編そのものの読み方とは、おのずから違っているのではなからうか。

考えてみると、現在の教科書中の教材の載録の仕方は、私達が日常の読書生活で触れるものとはかけ離れた形になっている。あるいは、「片寄った」形になっている。普段、本を読む時に、小説のまん中の一章だけを読む者はいない。評論のごく一部分だけを読む者もない。一つの作品のダイジェストを読んで「深い感銘を受けた」といっても、たいていそれはにせ物であるし、評論の一部分を読んで色々と考えを述べても、その評論の筆者は眉をしかめるだろう。すぐれた場面やすぐれた部分は、常に作品の全体の中にあるこそ意味を持つ。どれ程感動的な部分であっても、そこだけを切り取って与えた場合には、大きなことばや身ぶりが気になって、白々しい思いをすることもある。

しかも、授業の場で、作品の部分ばかりを丹念に読むことは、一般の読書生活とくらべると、学習の場であることを考慮に入れても、なお、苦しい、喜びの少ないことだと思う。一つの作品の、全体の美しい輪郭や完結した思想にふれることなく、いい場面だけをひろい読みすることは、どこかいびつであり、本当の良さ・面白さ・楽しさを伝えることにはならないだろう。こま切れの作品ばかりの指導をしていると、本の読み方の指導をしよう

としていて、いつの間にか読書嫌いをつくっているような気がする。日本の読書人口の大部分は学生・生徒によって占められていて、学校を卒業した途端に本を読まなくなる人が多いとか聞く。本当に、本を読む楽しさを教えてこなかった私などの国語教育は、読書嫌いの一つの原因を作っているのではないかとさえ思えてくる。

こま切れ教材に対する批判を大分書いてきたが、私は、文学教材の全部を、完結した中・長編にすればよいなどといっているのではない。それぞれの学習の段階に応じた基礎練習が必要であることは言うまでもない。その基礎練習のための教材として、ある作品の一部分を選び、それを丹念に教えてゆくことに異議があるのではない。基礎練習の中でも、たとえば短編小説を学んで、完結した作品にふれて喜びを覚えることは、もちろんよくあることである。また、ダイジェストから興味を覚え、作品の全部を読むことも少なくないし、また読むような指導もできる。しかし、なおかつ、ある時期を選んで、——多分、高校三年間の、各学年の終り近い時期に——一般の読書生活でよく出会う形で本を読ませてみたいのである。中・長編を読む「読書の緩急」を体得したり、全体の思想をしっかりとらえるということはなかなか難しいことではあろうが、少しでもそういうことを身に付けさせてみたいと考えてとりかかったことである。

#### ・教材の選択

長文といっても、極端に長いものは時間的余裕もないし、生徒の経済的負担も大きくなるので避けなければならない。結局、文庫本一冊程度のものを選ぶことにした。また、これまで、新しすぎる作品（大江健三郎の最近作や庄司薫の作品など）は避けてきた。選ぶにあたっては、まず、長文読解にはいるということを予告して希望の図書を募る。その中から指導者が適当なものを選ぶということにしたが、生徒からの申し出は数も少なく、適当と思われるものも少なかったので結局こちらから与えるという形になった。

本校では他の先生方も長文読解指導をしておられるが、便宜上私が実際に指導した書名を下にあげる。

昭和41年度	1年生	夜間飛行	(サン・テクジュベリ)
42年度	1年生	敦煌	(井上靖)
	2年生	河童	(芥川龍之介)
43年度	1年生	風林火山	(井上靖)
44年度	2年生	<それから(夏目漱石) 細雪(谷崎潤一郎) 津軽(太宰治)>	
		* 人間の土地(サン・テクジュベリ)	
45年度	3年生	文学入門	(桑原武夫)
46年度	1年生	敦煌	(井上靖)
47年度	2年生	<人間の土地(サン・テクジュベリ)>	
		* (長文読解の、教材自由選択学習にはいる予定)	

< >は、1冊のまとまった書物をつかったものではなく、長文読解・課題学習の導入教材として、教科書の中のものを利用したものである。44年度の< >については、「四長文読解と課題学習」のところで詳しく述べる。上記の教材の中で、作者や作品に、二年以上使っているものがあるが、これは意図的にしたことではない。

選択にあたっては、次の点に気を付けている。

1年生の段階では、筋の面白さや場面の面白さのあるものを選んだ。純文学よりも、中間小説的な作品の方が、はじめてこのような形で読む生徒達には適しているようである。41年度1年生の「夜間飛行」は、そういう意味では少し難しかったらしく、とりつきにくいという感想を多く聞いた。

2年生の場合には、井上靖の作品では少しもの足りないらしく、書物を選択する場合に井上靖を読んでみようという声は聞かない。2年生では少し難かしいかなと思いつながら選んだ「人間の土地」や「河童」の方がかえって喜ばれ、長い間印象にも残るようだった。グループで話し合う場合、やはり議論の対象となり得る作品でなければならないということであろう。知的なものより、情動的な面の強い作品（細雪など）は、よほどすぐれたメンバーのそろったグループでないと、討論したり、発表したりするのは向かないようだ。

3年生では、まだ一度しか試みてないが、評論関係のものを選んでみたい。3年間のまとめとして「文学入門」を読むのがよからうと考えたが、これは生徒の反応はあまりよくなかった。「読んでまとめれば、それ以上何もないじゃないか」という声が多かった。「入門」であるため平易に書いてあり、それがこのような学習形態では逆の効果をもたらしたらしい。「文学入門」関係のものからはずれても、もう少し歯ごたえのあるものの方がよいようだ。

#### ・指導の時期

2学期の末から3学期にかけて、あるいは3学期に指導することが多い。

長文読解指導にとりかかった初期の41年42年頃には、2学期のはじめ頃に指導したこともあった。ところが、2学期のはじめの段階では、1年生などは、まだ長文読解に必要な力が身につけていない。たとえば、図書館の使い方一つが身につけていない場合すらある。本校の場合には、中・高等学校が同じ図書館を利用するので、その点は比較的指導が楽である。しかし、中学を終えてから本校へ入学した生徒などの場合、相当成績のよい生徒でも、自分の求める書物が図書室にあるのかないのか、あるとすればどこにあるのかを判断し、書物を発見するのに大変な時間がかかっている場合がある。あるいは、後で述べる、班の発表にあたって、「主題」や「構成」がなんであるかを理解していない。これでは、班に分かれて議論をしても、空転したり、何をしてもよく分からないでボンヤリしているということになりかねない。実際に最初のころは、何かをしなくてはならないのだが、何をしてもよく見当がつかないという班もいくつかあった。そんな班は、有力な一人二人の生徒が自分の感想を演説し、他の者はそれを聞いているだけという、指導者からみると、何のためのグループ学習か分からないようなケースもあった。現在では、特に1年生は、次のような年間計画で進んでいる。

#### 1学期

教科書にそった普通の授業を行なう。この期間に、少なくとも1つは小説教材を選んで、講義と質疑応答の形で、「主題」「構成」「登場人物のとらえ方」など、ごく基本的なことを理解させておく。3学期の長文読解の時間を捻出するために、教科書の1つの単元中の第二教材は、できるだけ短い時間で指導するように気を付ける。

#### 夏休み

1・2年生に、国語科と図書部が協同で読書感想文を課する。



## 2学期

はじめの間に、グループ学習を1度体験させる。この場合は、小説教材と限る必要はない。グループでの討論の結果の発表も、全部のグループがする必要はない。

2学期の中間テストの後から2学期末までを長文読解の時期にあてたこともある。この場合には、レポートは冬休みの課題ということになる。

現在では、2学期の末に書物を決定して生徒に渡し、3学期の授業の大半を使って長文読解指導というケースが一番多い。1年生の場合には、基礎的な学力から考えても3学期にまわす方がいいようである。

### ・指導の方法と展開

書物を与えて、学級全体を6つの班（1班7～9名位）に分け、班長・書記などを決めさせ、各班に課題を与える。班分けは、学級に生活グループのようなものがある場合にはそれを利用する。その他の場合は、男女の数があまりアンバランスにならないようにだけ気を付けた。

#### <初期の課題例>（41年度～43年度）

- a1. 全体を読んで、難解な点・問題点を話し合う。
2. 全文を6つに分け。各班に1つずつを担当させる。  
たとえば、1班が第1章の担当になったとすると、全体を読むと共に、第一章については特に念入りに読む。そして第1章について話し合ったことを発表する。
- b1. 主題について考える。
2. 構成について考える。
3. 作者について調べる。
4. 主な登場人物について考える。
5. その他（その作品の時代背景や、作者の他の作品の紹介など）  
bについても、各班が1つずつ分担する。
- c 作品について、何かの形でレポートをまとめる。  
（a・bは班への課題。cは各個人への課題）

上のa, b, cは、各個人の単位でいうと、班員としてa・b2つの課題を考え、班の中の誰かが代表してaの2とbとを発表し、さらにcのレポートを自分なりにまとめねばならないのである。これは生徒達には相当苦痛であつたらしい。そのために、cのレポートは感想文のようなものになったり、班で話し合ったことを少しも発展させにずレポートとして書いて出したりした生徒もいた。指導者としては、水も漏らさぬ指導の体系をとったつもりで、課題が過重になりすぎることに気付かず、大いに抜けた結果になったのである。それは、次に述べる授業の時間配当についても言えた。

時間配当予定は次の通りであった。

- |                         |           |
|-------------------------|-----------|
| ① グループの話し合い（aの課題を中心として） | 2時間       |
| ② aの2の課題発表              | 3時間       |
| ③ bのための話し合い             | 1時間       |
| ④ bの課題発表                | 3時間       |
| ⑤ 指導者の全体のまとめ            | 1時間 計10時間 |



この時間配当も、生徒の発表がそう順調に進まなかったり、あるいは、1時間に2つの班が発表する予定が1つの班の発表で終わることがあったりで、ずい分延びてしまった。実際には、全部で13~14時間かかるということが多かった。

この、初期の課題をふり返ってみると、次のような点に気がつく。

・課題が大きすぎて、与えられた課題の概念がつかみにくい。

特に、1年生の2学期からとりかかった場合などは、「主題」「構成」ということばなどが分りにくいらしかった。

私は、「主題」や「構成」については、比較的ゆるやかな考え方をしている。「主題」というものがそれぞれの小説にきちんときまっていて、生徒がそれを、問題を解くような形で発見できるとは考えていない。ところが生徒の方は、主題を「作者は何を主張したかったのか」ということばに置きかえて、頑固にそれにしがみつきたがるというようなこともある。したがって、たとえばある小説について「歴史の興亡の中にある哀感・詩情」のようなものを主題と考えても不自然ではないんだ、と説明しても、そんなことが「作者の主張」であるはずはないと感じるものもある。あるいは、主題は常に教訓的なものだと思っている者さえいる。

あるいは、「構成」について発表させると、「この小説の大段落は何ページ何行目で切れていて、その部分までの荒筋は…」と、荒筋の説明だけに終わることもある。人物と人物との関係や、背景の土地・時代の持つ意味、それらのささえ合いやからみ合いについては触れようとしめない。もちろん1年生にすべてを求めるつもりはないが、考えてゆこうとする方向が分っていないのである。逆に言えば、分っていないことを知らずに、早い時期に大きな課題を与えた指導の誤りである。

「主題」といい、「構成」といっても、それが確立した概念として私自身が持っているかと言えば、それはきわめて不安定なところがある。しかし、生徒が作品の内容にはいつてゆくときに、考えを進めるための一つの手がかりとしては有力なものだと考えている。有力なものではあるが、生徒達がそれを長い文章の中でとらえるためには、いくつかの基礎的練習の段階を経た上でないとその力を発揮できない。したがって長文読解指導の時期は、1年生などではできるだけ遅くし、基礎訓練の段階をいくつか経た上でとりかかるのがよいという、ごくあたり前の結論を得たのである。

・発表に時間がかりすぎて、授業が延長になる。

この問題は、まだ解決できずにいる。時間がかかることには、それなりの意味があるからである。発表を予想して読む場合には、当然、他のグループや指導者からの質問が予想されるから、グループ学習のきめが細くなり、討論に熱がはいる。また、発表を聞いている場合には、他の班に与えられた課題について考えるのだから、全部の発表を聞けば、作品の全体が理解しやすい。ところが、どうしても時間がかかりすぎて、発表者だけが張り切り、あとの者は聞くのに寝てしまうということもでくる。この対策として、発表時間を制限したりしているのだが、あまり効果はない。a・bの課題の組みあわせを工夫することによって何とか解決してゆきたいと、現在は考えている。

・興味を覚える生徒と、時間を無駄にする生徒の差が大きい。

グループ学習の場合、グループの指導者や構成員の質にもよるが、与えられた時間の最初から最後まで緊張を持続するのは、まず無理である。どうしても話のとぎれる時や、議論が進まないときが生ずる。これは、この学習形態をとった以上、ある程度やむを得ないことだと思う。うまく討論が進まなかったグループは、発表のときに質問責めにされて討論のやりなおしということになるから、しり上がりにグループ学習は上手になっていくようである。しかし、そのような、やむを得ずおこる原因以外にも、グループや個人の間に差が生じるものがある。それは、どのような問題を見つけたらよいのか、どんな問題を大きくとり上げたらよいかというヒントが見つかりにくいことである。うまく、中心となる問題や、中味にはいって行きやすい問題にぶつかるとかどうかで、学習の成果が違ってくる。もう一つは、国語があまり得意でない生徒などの場合、普通の形式の授業なら、指導者のリードについて行けば、ある程度ことが学べるのだが、グループ学習では、全然発言できずに他の者について行けず、従って興味もなくなって、学習の成果が期待しにくいということが起こってくる。長文読解のグループ学習は、普通の授業よりも、いわゆる「お客さん」を作ることの少ない方法だと信じているが、なおかつ、そのことについての配慮を欠くことはできない。私は、ある程度そのことを解決する手段として、44年度以降、長文読解に、二で述べた課題学習の方法を取り入れることにした。これはここで述べると煩雑になるので、「四 長文読解と課題学習」の項に譲ることにする。

ここまでで述べてきたことや、反省に基づいて改めたことを簡単に図示すると下のようになる。

第一段階（41・42年度）

- |   |                             |
|---|-----------------------------|
| <p>a 自分の班の担当した部分についてのまとめ。<br/>（班員が分担するなどして、レポートとして提出）</p> <p>b 「主題」などの課題。<br/>（aと同様にして提出）</p> | <p>c その他のレポート。<br/>全員提出</p> |
|---|-----------------------------|

第二段階（43年度）この形は、この後も応用する。

- a・bは班長または書記がまとめる。

- c 班長または書記以外の全員が提出。

第三段階（44年度以降）第二段階のものと併用するなどする。

課題学習プリントに全部を吸収する。

44年度以降にしても、長文読解指導をすればかならず課題学習プリントを用意するかというと、そうではなく、生徒の学習の到達度や、教材の難易を見て、作る必要があるかないかを決めている。

授業についてのその他の問題は四にゆずるとして、長文読解指導の周辺の問題をとりあげてみた。

#### ・読書指導の体系化—図書館との提携

これまでの学校図書館は、生徒の余暇善用、または参考書の提供という形で存在してきた。図書館そのものの意義は誰もが認めながらも、実際には、あそこへ行けば、本がたくさんある、という域を出なかった、図書館を利用したり、書物を扱うことに慣れた者にとっては、本があるだけで十分意味のあることである。ところが、最近のように、雑誌やテレビなど圧倒的な映像文化の洗礼を受けた生徒を受け入れるようになると、学校図書館はより積極的に生徒達に働きかけてゆかねばならなくなった。それは、新しい時代の波を受け入れ、教材センターとして視聴覚教材などをも準備することであり、もう一つは、昔ながらの形で本を読んでゆくことを教える、読書指導をすすめることである。最近、学校図書館に司書教諭をおくということが実現しはじめ、東京などでは、図書館専門の教員もいくらか確保できるようになってきているらしい。こうなると、高校一年生の段階で図書館の利用などについて、何時間かの講義が組めるようになる。残念ながら大阪では、入学時のオリエンテーションの一部として、少しばかり説明するにとどまる学校が多いようだ。

さて、長文読解指導は、いうまでもなく、広い意味での読書指導にあたる。これまで、図書館読書指導係などのもとに行なわれていた読書クラブ的なものが、国語科の授業として、長期の指導計画に基づいて行なわれていると考えてもよからう。もちろん、授業と読書会とはまったくちがった要素も出てくるが、それらが同じ方向をむいて進んでいることは間違いないことである。また、長文読解指導は、図書館なしには考えられない学習形態である。たとえば、豊富な辞書、事典類を提供してくれる。作者について調べる資料を与えてくれる。作者の、他の作品を提供してくれる。それらをもとにして、授業は展開される。

長文読解指導において、もっとも多く図書館を利用するのは事実であるが、それだけにとどまらず、他の場合のグループ学習や、一般の国語の授業においてもこれからさらに図書館との有機的なつながりが増すだろう。たとえば、漱石の「三四郎」の一部分が教科書に出てきたときに、「できたら、全文を読んでおきなさい」と指導者が指示する。図書館へ行ってみると、「三四郎」は1・2冊しかなくて、すでに借り出された後だ、というようなが続くと、読書への意欲にも関わるだろう。教科書によく採用される作家の作品は、5・6種類は少なくともおかねばならない。あるいは、同一種類のものがダブってもかまわないだろう。さらに国語科の指導者は、必要な場合は、事前に図書館に連絡をとって書物を買そろえておいてもらうことが必要だろう。もう一歩進めると、同一の作品を50冊購入しておいてもらう。50冊（1クラス分）の同じ作品があることは、ここで詳しく述べることはできないが、大きな意味のあることである。こうして、国語科に限らず他の教科も授業で図書館を利用し、図書館にそれに答えるという有機的な関係が、読書指導に大きな役割を果たすようになる。

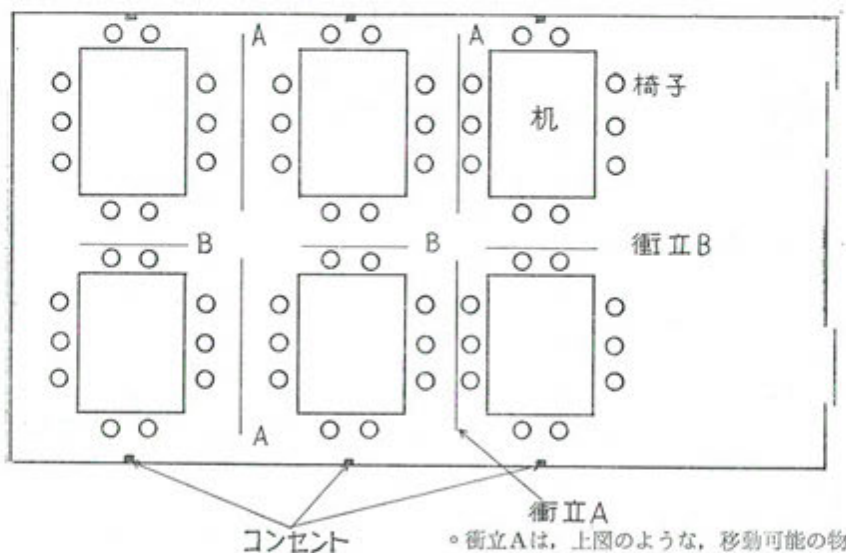
私は数年前、図書部の一員として「読書の手引」を作ってみた。生徒達と先生方とのアンケートをもとにして、出版年鑑などを参考にして作ったものである。これは単に推薦できる書名をならべただけの、手引の第一歩にあたるものである。第二の段階として、「図書館の手引」を作り、一年生の授業であつかってみたいが、まだ果していない。その第二の段階で、各学年10冊程度の、「必読書」を推薦してみたいと考えている。本校のよう



に、一学年180余名の、生徒の全員がふれあうことの多い学校で、一つの学年ごとに10冊位のしっかりした書物を共通に読んでいるということは、生徒達にとっても大切な、共通の広場・共通の財産になりはしないだろうかと考えている。これは、国語科・図書館を越えて生徒指導の全体の問題になるのかも知れない。それらの書物が、年間の授業や教材と関連してあらかじめ示されるとき、図書館と教室での学習とは、より有機的・立体的になるだろう。そのような指導が、国語科のワクからはみ出し、各教科と連絡してなされるようになると、長文読解指導も、また新しい意味を帯びるかも知れない。

#### ・グループ学習の場所・教室について

1学級を6グループに分けて1つの教室で活動させると、実にやかましく、生徒達の集中力のおちることは、よく経験することである。やむを得ずいくつかのグループを図書館へ移動させ、図書館を教室のかわりに使っている。ところが、図書館は本来、声を出して話しあうための場所ではない。通常ときには、図書館ではしゃべってはいけないと指導する。ところが、グループ学習では声を出さざるを得ない。これは、図書館内では静粛にするという指導に反して悪い習慣を身につけさせることになる。私は長い間グループ学習の部屋が欲しかったが、なかなかそんなものはいない。やむを得ず、次のような簡便法を考えた。



- ・衝立Aは、上図のような、移動可能な物
- ・衝立Bは、両面黒板（移動可能）で、椅子に座って、向こう側を見通せない物

衝立では声を通るのだが、他の班の顔が見えないようにすれば、雰囲気や班内で守ることができるだろうと考えたのである。部屋は普通教室の1.5倍位必要である。椅子の数が余分にあるのは、指導者が参加するためである。コンセントは、議論をテープに吹きこむためであり、また、国語科以外の教科やクラブ活動の一環としても使うためである。移動可能な衝立を考えたのは、大きいままの部屋としても使えるようにということである。理



想としては、もう少し声の通るのを防げる完全な小部屋が望ましい。

現在はまだ設計などを考えている程度だが、1つの部屋を完全に占領するというのではないので、この程度なら本年度中にも実現したいと考えている。

#### 四 長文読解と課題学習

ここまでに述べて来た長文読解指導と課題学習とは、互いに反対の要素を持っている。つまり、長文読解においては、生徒の考え方や討論は、いつでも教材の問題点から、自分の感想や考えへと広がってゆく傾向を持っている。それに対して、プリントなどで与える細かい課題学習は、「自分で課題を発見してゆく」という、ひろがりへの目標を持ちながらも、やはり、与えられた課題の範囲にとどまり、ワクの中の学習に終わりやすい。長文読解の方は、興味を覚えやすく、喜びを感じる生徒が多いが、課題学習の方は、与えられた学習であることの苦しさを訴えることが多い。長文読解の方は、生徒それぞれの学習の到達度に大きな差ができるが、課題学習の方は、大休全生徒に、是非必要と考えられる学習をさせることができる。

これらの反対の性質を組み合わせることによって、是非必要な学習を全員がしながらも、学習に広がりを持たせることはできないかと考え、長文読解に課題学習を取り入れることにした。つまり、それまでの長文読解では、「主題について考えよう」とか、「この小説の構成について、グループで討議してみよう」とかいう大きな課題を与えてきた。今度はそれ以外に、プリントの課題を与えることにしたのである。

##### ・数教材並行した自由学習—プリントの課題学習併用—

昭和44年度の2年生については、すでに「三 長文読解」で述べたように、1年生のときに「風林火山」(井上靖)を、グループ学習の長文読解ですませてあった。従って、「主題」「構成」とか、「グループ学習の仕方」「発表の方法」などについて、ある程度理解していると考えられた。そして、彼等自身の学習に、もう一步の展開が求められる時期であった。その時使っていた中央図書2年生用の教科書には「それから」(夏目漱石)「細雪」(谷崎潤一郎)「津軽」(太宰治)という大きな三つの小説教材が含まれていた。もちろん三教材とも、作品の一部分が教材としてとられていたのである。

私は生徒に三教材を示し、そのうちの1つを選択させて学級を上記の教材による3グループに分け、さらに人数の多少によっていくつかのグループ(1学級45名を、全部で6～8グループ)に分けた。そして、三教材について、各グループでそれぞれの班に課題を考えさせ、それ以外に、資料1にあげたような課題プリントを与えた。つまり、自由学習の形式と、プリントによる課題学習とを併用したのである。以下、生徒の班活動のレポートなどを中心にして、グループの活動を述べたい。

##### ・レポート(I)

「それから」 「それから」の全文を読もうと決めた班、班員7名

氏名略

I 「それから」全文を次のような方針に従って読む。


1. 代助の心理(思想・考え方・三千代に対する気持など)を追う。
2. 登場人物の性格づけを読みとる。

3. 1に準じて漱石の考えを追う。

II Iに基づき、話し合ったこと

1. 代助の心理—人物・性格と兼ね合わせて—

これは非常にとらえにくいものだった。確かに、漱石は「それから」の全文ほとんどを代助の心理描写に費している。しかし、かえってそれが読みとりにくいものになっているようだ。また、代助は全体に頭の中で右往左往しているように思える。と同時に、たとえば、世の中一般に関して、ある割り切った考えを持つという、やや矛盾するような心理構造を有しているように思える。次にあげることは、その一端である。

- ・ 自分の現在の状態（無為徒食の徒と見られたり、自分の考えを実行に移せないといったこと）を世の責任とする。→無気力・受動的
- ・ 世の中にいながら傍観者の態度
- ・ 世を否定 
  - 自分はこの世に存在すべきでない。世を変えようとはしない。自然に変わるのを待つ。
  - 理想とする社会（自然の欲するところの実現される社会、父のような旧思想のない社会）と現実の分離。
- ・ 職業→他人に縛られ、自分の教養を高める時間もない。
- ・ 人間にとって大切なのは、ポテトよりもダイヤモンドである。  
パンのみのために働くことを否定。

ところで、代助の三千代に対する気持というものは、やはり右往左往し、紆余曲折がある。最初、三千代の兄と交際し、三千代と知り合った当時の代助には、「三四郎」に見られるような（それよりもやや強い）淡い恋のようなものがあった。それが、親友である平岡も三千代が好きだと分ると、それが友のすることだと思って、簡単に三千代を平岡に譲ってしまう。しかし、やはり、心にひっかかるものがあり、いったん目の前から消えた三千代が再び現われると、微妙に揺れる。やがて、三千代があまり幸せでないとわかると、ようやくにして、自分の三千代への愛を覚えるのである。結局、彼は「『自然』の欲するところに従うのが自然だ」と言って三千代のもとへ走るのだが、世間一般の倫理（人妻と結婚することの罪）を犯し、また生計を立てていくことを考えねばならないようになってしまうのである。

（以下略。項目だけあげると次の通りである。）

2 登場人物の性格づけ

- ① 平岡
- ② 三千代
- ③ 代助の父、得
- ④ 兄嫁・梅子

3 漱石の考え

III プリントの設問に答えて（資料1参照）

あまりすぐれたレポートではないが、生徒の書いたままに引用してみた。基本的な話の進め方として、私はこのようなものを求めたのである。その意味では、学習の展開の方法

を忠実に守っているといえる。グループ学習のときは、そばで聞いているとずいぶん面白い話が出された班でも、レポートになると、途端に平凡なものになってしまう傾向がある。

・レポート例(Ⅱ)

「細雪」

「細雪」本文のグループ 班長、J・S

- (1) 谷崎潤一郎の作品を読むには、まずその作品の文体について考えることが必要であると思う。

それには、まず彼がなぜこのような文体を使用したのか、また、そのような文体をどのように作り出したのか、ということを考えてみる必要があるように思う。

〔このような文体を使った理由〕

まず、細雪でとりあつかった題材を生かすためには、このような文体が最も適切であったのだと思う。というのは、ここで表現されるべきものは、日常生活を通したみた、より日本的・古典的・貴族的な女性美であるから、それにあった優雅な美しい文章を用いたのだということである。

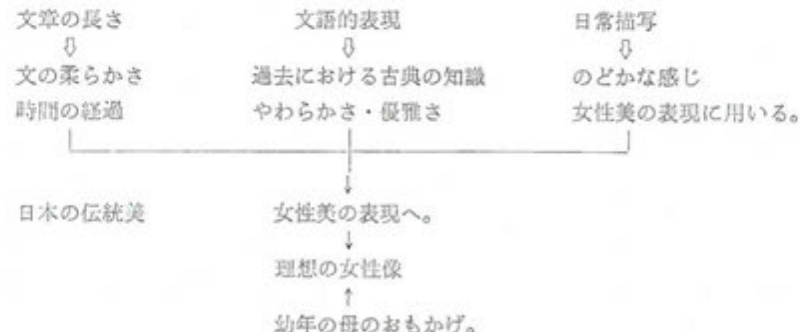
そしてまた、読者に、この文中における時間の経過を感じさせるためにも、長い柔らかい文章は、大いに役に立っているのである。これは、春琴抄において用いられた手法とはまったく対称的である。春琴抄では、事実のみを記述する形をとり、一人の人間の一生を集約的に描いたのに対して、細雪の中では、事実の時間的経過をうまくあらわしていると思う。

〔文体の特徴〕

- ① まず、長い文体であること
- ② やわらかい文章であること
- ③ 古語文語を多く用いていること

①については、一文の中に読点が多く見られるが、そこで切ると、文がつづかなくなる。したがって、一文はそれ以上に分割できない。

〔文体と美の表現〕



以下略。項目、だけを次にあげる。

〔春琴抄と読みくらべて〕

〔谷崎の発展の要因〕

〔他の作者・作品との比較〕

〔主題〕

〔教科書の本文中の問題点〕

以上、多少借り着の評論のような点もみられるが、図など用いて説明してある。

上のような形で、次第に自分達で問題を見つけ出し、グループで考えるという形を整えていったのである。この三教材並行学習は、生徒が自分の好みに合った教材を選べるという点と、自由学習（グループ学習で、大きな課題も自分達で設定する）の形をある部分でとるために、生徒達の能力を発揮しやすいという利点がある。しかし、クラス全体が常に活発な活動をつづけているためには、指導者の方でも、よほどの準備がなければならない。それは、教材研究という準備よりも、生徒掌握の準備であろう。6～8つのグループが、教室や図書室で、三つの教材のどれかを選んで自由学習をしている。私はグループを指導して回っていて、「本当に勉強が進んでいるのか」という不安感を覚えたことであった。前年度に一応基礎的な訓練を終えてあったので何んとか進んでいくようであったが、発表の段階では、やはりなおしを命じた班も出た。自由学習の要素の強い学習形態では、よほどしっかりした事前の基礎訓練が必要だと痛感した。講義式の授業から、突然手綱を放してしまうのは危険でありすぎるし、生徒もとまどうのではなからうか。

資料1の「課題学習プリント」について少しふれておく。

課題は、教科書に採られている部分を中心として、そこから発展してゆく形になるように心がけた。生徒は、自分の選んだ教材以外の二つの教材については、一応教科書を読み、「読解と鑑賞の要点A」位は答えておくように指示した。（「津軽」「細雪」については、もっと簡単な課題だったので省略する。）従って、生徒は、「自分達の班で考えた大きな課題」「プリントの課題」「自分の選択しなかった二つの教材の課題」という三つの課題をこなしてゆくことになるが、三教材並行学習ということなので、さほど苦痛とは感じないようだった。しかし、自分の選ばなかった教材については、やはり熱意を示す者は少なかった。

○課題学習による長文読解

教科書の範囲内での自由学習（プリントの課題を使う）を終えて、私は同じ学年に対して、課題学習による長文読解にとりかかってみた。

〔目的〕は、これまで述べてきたように、長文を読解するにあたって、読解を深める手がかりを与えることである。もう一つは、すくなくともこれだけ考えておけば、読みが上すべりには終らないだろうと考えられる一つのメドを与えることである。つまり、国語の苦手な者も、最低これだけは学習して欲しいということである。

〔時期〕は二学期の終りから冬休みをはさんで三学期にかけて指導した。一応二年生としての基礎的な力が備わっている方がよいと考えたのである。

〔教材〕は、サン・テグジュペリの「人間の土地」を選んだ。高校二年生としては難解な教材であろうが、一応これまで私なりの指導の手順を踏んで来た学年であったので、すこしレベルの高いものを選んでみた。

〔方法〕は、すでに長文読解指導のところで述べたように、グループ学習の形をとった。



こうしてできあがったグループに資料2のプリントを配った。課題は、教材が長文であるので、全部分を万遍無くおさえて作るという訳にはいかない。全体を見渡して作る大きな課題と、重要な小部分についての課題が入り混じった形になる。今反省してみるに、このような1冊の本について課題を作るのは至難のわざである。自分の作った課題を検討してみると、足りない所ばかりが目につく。しかも、それら全部を課題として作りあげ、網羅して小さい課題をたくさん作っても意味のないことである。ポイントになるいくつかの課題を選び、それらの課題が、教材をよりよく読むために、お互いが有機的な関係を持ち、立体的な構成を成していなければならないのだろう。しかも、生徒の質や到達度にもよるが、親切すぎる課題であっては、長文読解の興味がそくだろう。——結局、理想的なものを考えていると、現在の私では手も足も出ないということになってくる。現在の、私自身の、長文読解のための課題に対する評価は、「課題があると、いくらか読解の助けになるだろう」あるいは「ないよりましだ」という程度である。「これがあると、大変読解の助けになる」と自信を持って言える程の課題は作るべくもないが、「ないよりましだ」程度の課題集を、何冊かのポピュラーな作品について作ってみたいが、現在はそこまでの余裕はない。

(授業の展開)は、グループ学習、発表、質疑応答と型通り進んだ。その結果の一端を次のレポートによって示す。

#### 。レポート 例(Ⅲ)

##### 「人間の土地」

##### 第五章 オアシス (担当)

##### 2C 五班 班員7名 氏名略

文章の読解にあたっては、大意を要約して大まかな輪郭を捉える方法と、一つ一つの言葉の意味を正確に把握してゆく方法とがあるように思うが、結局はどちらもできなければ完全な読解はできないのであろう。しかし、これから多少なりとも読解を試みようとする「オアシス」の章は、特殊な言葉が比較的多く、言葉の特殊な意味が理解できないと文章の読解が特に困難だと思われるので、特殊な言葉の理解に主眼を置いて、以下のレポートを作製することにする。

まず「オアシス」という題であるが、これは、この章の冒頭に書かれてあるように、元来の意味におけるオアシスを意味しない。著者は、現代社会の砂漠に対する意味において、彼の訪れた神秘的な家とその家人を含む世界をオアシスと呼んだのであるが、詳しくは後に譲ることとする。

##### P66 人間の蟻の巣

機上から都会を見て評した言葉であるが、それを単に小さいことをのみ意味するのであろうか？否

(本文引用4ヶ所一略)

以上は四章からの抜粋であるが、そこには人間の文明を脆弱な鍍金と考える著者の思想がよく表われている。ここでもう一度「人間の蟻の巣」という言葉を考えると、この言葉が単純なものでないことが明らかとなる。つまり、人間文明のはかなさをも意味する言葉なのである。

(以下、同様に重要な部分をあげながら、本文の全体の説明をしているが、略す)

以上のように、生徒達は、与えられた課題（大きな課題も、小さな課題プリントの課題も）利用して、自分の読んでゆく方向を決定し、自分たちなりの問題を設定して読み進んで行くことができています。前にも述べたように、すべての長文読解指導について、プリントの課題が必要だというのではない。しかし、長文読解を教室で指導してゆくときに、私は、一応現在の形を基本として考えてゆきたい。これから後の指導の展開は、ここに例としてあげた学年については、「文学入門」という評論関係の読解に進んだ。しかし、もう一つの方向の「自由学習」も考えられる。基礎的な学習—「主題」「構成」などをつかむことができる。グループ学習をうまく自分達で行なえる。発表の経験を持つ。などを終えた段階で、生徒達が、自分達の手で教材を選択することも可能であろう。（このことについては、全附連46年度研究会国語部会でいくつかの発表があった）このとき、先にも述べたように図書館などとも提携し、50冊文庫なども置き、国語教室の中に閉じこもらない指導をしてみたい。

生徒達が、基礎的な訓練を受けながらも、自分達の力で教材を発見し、自分達で問題を設定してゆく力がわいた時、私が最初にあげた授業に対する不満も、いくらかは解消し、実際の読み方に即した読書力を身につけてゆくように思える。

（この小論の一部分は、昭和45年度的全附連国語部会での発表と重なっている）

資料1 44年度2年生用

『それから』 学習課題例(中央図書2年生用)

次にあげる課題をノートに整理して答えなさい。この課題は『それから』の全文を読むことを前提に作られています。班に与えられた課題が終わったらこの課題にとりかきなさい。

学習の準備

1. 『それから』全文を読もう
2. 『それから』の書かれた時代について調べよう。当時の知識人はどんな状態であったのだろうか。
3. 次の語句の読みと意味を書け。  
物価騰貴・窮乏・膨張・挑戦・毀損・墮落・軽蔑・有為多望・厭世

読解と鑑賞の要点A(教科書下欄参照)

1. 東京市の貧弱なる膨張(P二四・13)とはどんなことか。またそれに「つけてむ」とはどんなことか。
2. 代助が「これ」を「最好の象徴」(P二五・6)と考える理由を説明せよ。
3. 「資本を頭につきこんで…生活しようという人間」(P二五・11)とはどんな人間か。＜1・2・3はBの2の質問と関連している＞
4. (P二五・16)から(P二六・9)の間の描写に注目せよ。どんな様子かを思い浮かべてみよ。(記録不要)
5. 平岡は、筆を、机の上に投げつけるようにして、座を直した。(P二六・10)という動作から、平岡の書いたことの内容や気持ちを汲取れ。(内容は、教科書からだけでは分かりにくい。全文を参考)
6. 「いそがしそうに、たばこをふかした」(P二七・3)という表現にあらわれている、平岡の内面を説明せよ。
7. 「だから、なお住みよいだろう」  
平岡は大いに笑った。(P二七・3)にあらわれている平岡の心を説明せよ。
8. 「こら」  
「まだ、そんなものをしまっただけか。早くこわして雑巾にでもしてしまえ」  
(P二八・8)のそれぞれの発言者は誰か。＜B・8と関連＞
9. 「構えている向こうの体面」(P三〇・1)とはどんなことか。
10. 「平生を離れない」(P三二・1)とはどんな意味か。
11. 「全然」(P三二・15)ということばは一般にはこのように使わない。一般の使い方とどうちがうか説明せよ。
12. 「きみは世の中を、ありのままで受け取る男だ。ことばを換えて言うと、意志を発展させることのできない男でろう」(P三三・6)世の中をありのままで受けとるとなぜ意志を発展させることができないのか説明せよ。
13. 「笑いたいが、世間から見ると笑っちゃいけないだろう」(P三四・2)なぜ世間から見ると笑っちゃいけないのか。
14. 「にこりと笑った」(P三四・8)三千代の心理を説明せよ。

15. 「本気の沙汰」(P三四・15)について次に答えよ。  
ア. どのような意味か。 イ. 一般にはどう表現されるか。
16. 「代助は急に言うのがいやになった」(P三六・4)とあるが、その理由を述べよ。
17. 「そりゃ、外債ぐらひは返せるだろう」(P三六・16)「けれどもそればかりが借金じゃありません」について次に答えよ。  
ア. 「外債」のヨミと意味を書け。 イ. この部分の「借金」の意味を書け。
18. 「そんなこと」(P三九・16)とは何か、説明せよ。
19. 「自分の顔を鏡で見る余裕がある」(P四〇・5)とはどんなことか。
20. 「墮落の労力」(P四二・2)とはどんなことか。 < B・20と関連 >

#### 読解と鑑賞の要点B

1. 「とくに」(P二四・11)と使っているのはなぜか。代助という人物の性格から考えよ。 < 「代助」を担当する班の発表 参考 >
2. 「敗亡の発展」(P二五・6)について説明せよ。
3. 最初から(教科書の)P二五・6までは構成上どのような役割をはたしているか。
4. 「水を吸いこむ」(P二五・16)とはどんなことか。
5. 「挑戦の調子を帯びる」(P二六・15)のはなぜだろうか。
6. 教科書に載録されている部分にあらわれている、平岡の代助に対する態度の特色とそのような態度をとる原因を、教科書以外の部分からも読みとれ。
7. 「けっして自分にあたるのじゃない、つまり、世間にあたるのである、いな、おのれにあたっているんだ」(P二七・6)という部分を、前問6と関係させて答えよ。
8. (P二八・1からP二九・5)までの平岡と三千代の心理を本文に即して説明せよ。
9. P三〇・P三一にあらわれている代助の考え方を、比喩を使わずにまとめよ。
10. 「それで」(P三一・14)とはどんなことか。系統だてて説明せよ。(略してもよい)
11. 「いつか互いのそばを立ちのいていた」(P三二・11)と同じ様な意味を示す部分を抜き書きせよ。
12. 「平岡の談話は、一躍して高い平面に飛び上がった」(P三二・16)とあるが、低い方と高い方との内容をそれぞれ説明せよ。
13. 「頭の中の世界と、頭の外の世界を、別々に建立して生きている」(P三三・13)というのは具体的にはどんなことか。
14. (P三三・2)からはじまる平岡のことばを読んで、平岡の代助観をまとめよ。
15. 「きみがほくを笑う前に、ほくは、すでに自分を笑っている」(P三四・4)とあるが、代助は自分をどういう意味で笑っているのか。
16. 「おととい食ったパンを、今返せとねだられる」というのはどんな意味か。また、そう考えている代助の心理どうか。
17. 「ずいぶんのんきで、いいでしょう」(P三八・14)について次に答えよ。  
ア. この部分には代助のどんな気持ちがあらわれているか。  
イ. この部分と同じような内容を述べた所がある。抜き書きせよ。



18. 「けれども、少しごまかしていらっしやるようよ」(P三九・1)の三千代のことばは大きな問題を含んでいる。代助のことばのごまかしとは何か。説明せよ。
19. 代助と平岡との議論の間にあって、三千代の性格などがあらわれている。説明せよ。
20. (P三九・16)以降の代助の職業・労力の論をまとめて説明せよ。

#### まとめと発展

- 「高等遊民」について
- 「三四郎」「それから」「門」について
- エゴイズムについて

#### 資料2 44年度2年生用

##### ——「人間の土地」読解のために——

#### 第八章 人間

##### 学習の準備

1. 「人間の土地」には一貫して流れる筋書のようなものではありません。しかし、何らかの形で「構成」されていることもまたまちがいありません。その「構成」を理解することは、作者の考えに迫るための一つの大きな手段です。次の作業を通じて「構成」を把握しなさい。
    - イ. 「1. 定期航空」から「7. 砂漠の真中にて」までの大きな事件をそれぞれの章から、簡単なメモ程度に書き出さない。(三章は不必要)それと並べて、各章のテーマ、またはテーマをあらわす一文を書き出さない。
    - ロ. 一から八までの章の組み立て(並べ方)を説明しなさい。(各章のつながりかたとその並び方に注目しなさい。あまり細かいことは必要ありません)
  2. 八章の難かしいことばの読みと意味を調べなさい。グループで分担してもよろしい。
  3. 八章は4つの部分に分かれています。それぞれの部分の大まかな内容をメモしなさい。
- <このメモを座右に置いて以下の問題を解いてゆくのがよろしい>

##### 読解と鑑賞の要点

1. 1を3つの部分に分けよ。
2. 前問の第1の部分の中で8の2行目「絶望のどん底」と対応する3つの体言を選び出せ。
3. 2であげた3つの体言と並ぶことばに「心が暖かい」という表現がある。P163には、それと同じ内容を作者にとって大切なことばであらわしている。そのことばを示せ。  
(該当するいくつかのことばを書き抜き、その中で最も重要なことばを選べ)
4. P163, うしろから3行目「王者」とは何か。自分のことばで具体例をあげて答えよ。
5. P163, 最後の文「では理論は? 理論はちと苦力して、人生を識るがよいのだ」この文をよく味わって胸にしまっておきなさい。

- P164 1「否み難い天稟に従って」とあるが誰の天稟か。
- P164の「小商人」はこれまでに登場してきた人達の内の誰と同じなのか。
- 6. 「1. 定期航空」の中で処女航空に出発する直前に考えたことと、この章で考えていることとの共通点と相違点を説明せよ。
- 7. (2)に登場している軍曹の姿をかりてどんなことを述べようとしているか。(1)での作者の主張を読んで考えよ。
- 8. P169「人間が論理の予想からはみ出すのはここだ」死に直面した軍曹が笑うことのできる理由を考えよ。
- 9. P169「君ダカールでは今時分…」のあとにつづく部分と、このことばにこめられているメルモスの気持を説明せよ。
- 10. P170の軍曹の従軍の決心の場面は、作者の主張の中でどんな意味を持っているか。7の問と関連させて答えよ。(7の中で答えてもよい)
- 11. P174・2「愛するということは、お互いに相見合うことではなくて、諸共に同じ方向を見ることだ」とはどんなことか、オアシスの2人娘を例にあげて説明せよ。
- 12. P178・8「意味をなさない鶴嘴が打ち込まれる所にこそ徒刑場は存在するのだ」の内容を探検者の場合と比較して答えよ。
- 13. P178. 最後の行「人は彼らに教育は与えるが、修養は与えない、教養の意味も専ら公式を鵜呑みすることだと信ずるような厄介な意見が行なわれてくる。技術学校の劣等生でも、自然や法則についてなら、デカルトやパスカル以上の事を知っている。だが果して、彼に、これと同じほどの精神力があるだろうか」「精神力」ということばを聞きなれたことばとしてではなく、はじめて聞くつもりで大切に考えよ。(内容の説明はしなくてもよい。よく覚えておきなさい)
- 14. P177, 最後の行「本然というものは、決して自分を証拠だてるものではなくて、物事を単純化するものなのだ」について、第1にその内容を本文にそって分りやすく説明し、次にこのことばを記憶せよ。  
(説明しきれぬ事があっても無理をして、説明しようとせずそのままに書いておきなさい。一応の段階までのヒントはP51の飛行機、道具についての部分に出ている)
- 15. サン・ティクジュペリの戦争についての考えを説明せよ。
- 16. サン・ティクジュペリの死についての考え方を説明せよ。
- 17. P186「粘土の一包み」の中の「少年モツアルト」とは何か。
- 18. 「精神の風が粘土の上を吹いてこそ、初めて人間は創られる」について簡単な説明を加えて、自分の考え、感想を述べよ。

資料3 課題学習 昭和44年度 明治書院 1年生用教科書

書かずにはいられない

リルケ

佐藤晃一訳

学習の準備

1. 心のこもった手紙を思い出し、それが自分にどのような影響を与えたかを考えよう。
2. 古くからある手紙の形式のもつ意味と内容との関係を考える。
3. リルケは、批評とはどのようなことだと考えているか。
4. この手紙を読んだ感想をまとめよ。
5. 〔参考〕にあげた詩を読み、リルケの詩に対する態度や書き方を学ぶ。
6. 次の語句の読みと意味を調べよう。

1 落手 2 ことばを弄する 3 旋律 4 窮める 5 沈潜 6 報酬

読解と鑑賞の要点 A

1. 「それ以上のことは、ほとんどできません」(P二〇八・2)とあるが、「それ」とは何か。抜き書きせよ。もし「それ以上のことをする」と仮定すると、どのようなことをするのだろうか。
2. 「様式」(P二〇八・3)というのは、この場合どんな意味で使われているのか。(一般に、様式とはきまった形、形式のことをいうが、本文中ではどうだろうか。)
3. 「批評的なことばを弄する際には、いつも、多かれ少なかれおめでたい誤解に終わります。」(P二〇八・5)について次に答えよ。  
ア 「弄する」ということばはどんな意味か。また、どんな気持ちで使うことばか。  
イ 「おめでたい誤解に終わる」というのに、一般的にはどんな意味か。またこの場合は、どのようなことをさすのか。できれば具体例を想像して答えよ。
4. 「あらゆる人物は、……ことばでいいあらわされるものでもありません。」(P二〇八・6)と似た内容の文が他に二つある抜き書きせよ。
5. 「ことばが決してはいりこんだことのない場所」(二〇八・8)とはどんなことを言っているのか。
6. 「その生命は、私たちのほかない生命の横で、いつまでもつづいてゆきます。」(P二〇八・10)について次に答えよ。  
ア この文に出ている生命は、それぞれ何の生命か。  
イ 「私たちのほかない生命の横でつづく」とは、何が、どのような状態であることを言っているのか。
7. 「隠れた素質があるということだけです。」(P二〇九・3)について次に答えよ。  
ア 「ことだけです」とこわっているのは、前の段落のある部分と呼応している。どの部分か指摘せよ。(前の段落をまとめるのではない)  
イ この文で書きはじめた内容は、大きく見て、どこまでつづいているのか。ページ数、行数を指摘せよ。
8. 二〇九ページ十二行目からの段落で、最もたいせつな一文も抜き書きせよ。
9. 二一〇ページ三行～十五行の段落について次に答えよ。  
ア 「だれにも、あなたに忠告してあなたを助けることはできません。だれにもでき

- ません。」(3行)とくにくり返しているが、このことはどのような効果をあげているか。
- イ 九行「そして、もしこの返事が……お建てなさい。」の文の構成はどうなっているか。
- ウ 「強い簡単な返事」(10行)になるのはなぜか。「強い」に注意して答えか。
- エ 「この必然性」(11行)とはどんな必然性か。
- オ 「この止みがたい心の動きのしるしになり、証言にならなければなりません。」(13行)の「この止みがたい心の動き」とはどんなことか。また、「しるし」「証言」とは具体的にはどんなことを言うのか。
- カ 「そのときには」ということばが、十一・十四行に三回使われている。この「とき」というのは、同一の意味のときなのか。もし多少ともずれる意味を持つとすると、それはおのおのどんな意味か。三つを関連させて答えよ。
10. 「沈んだ感動」(P二一・15)の「沈んだ」というのはどんな意味か。
11. 二一ページ最後の文について次に答えよ。  
 ア 「住まい」とは何をさすのか。また、孤独が広くなるとはどんな意味か。  
 イ 「他の人々が起こす騒音はその住まいの遠くを通りすぎる」とあるが、他の人々によって与えられる刺激・経験は、詩人にとってたいせつなものではないだろうか。なぜ遠くを通りすぎることを願うのか。
12. 「自分の世界への沈潜」(P二二・2)について、次に答えよ。  
 ア この部分と同じ意味の語句がある。抜き書きせよ。  
 イ 自分の世界への沈潜とに具体的にはどのようなことを言うのか。本文の例に即して答えよ。
13. 「それ以外の判断はありません。」(P二二・9)とあるが、もしそれ以外の判断をすると仮定すると、それはどのような形をとるのだろうか。本文中のことばで答えよ。
14. 「その返事を、聞こえるがままに解釈をしないで、お受け取りなさい。(P二二・13)について、次に答えよ。  
 ア 解釈とは、一般にはどのような意味か。また本文中ではどのような意味か。  
 イ 「聞こえるがままに」はどこへ係るか。
15. 「外部の返事」(P二二・14)とは、具体的にはどんなことか。同じ意味の語句を二二ページから二箇所抜き書きせよ。

#### 読解と鑑賞の要点 B

- リケルは批評というものはどんなものであると考えているのか、また自分はそれに対して、どのような態度をとろうとしているのか説明せよ。批評ということばの一般的概念でいうと、二〇九ページ以後で、リケルは詩の批評をしている。リケルが本文中で使っている批評ということばと、リケル自身が行なっている批評との間には、どのような違いがあるか説明せよ。
- 第一段落は三つの段落から成っている。第一段落の例にならって、第二・第三段落を説明し、代表的な部分を抜き書きせよ。



例、第一段落（手紙の最初の部分で、この返事を書くリルケの基本的な態度を示している。）

「あなたの詩の様式に立ち入ってとやかく申し上げることはできません。」

3. 「批評的なことばを弄する際には、いつも、多かれ少なかれおめでたい誤解に終わります。」（P二〇八・5）の後に三つの文がある。「批評的な…」の文の後の三文との間にはどのような関係があるか。文章の構成を説明せよ。
4. 二〇九ページ一行目の文を読むと、リルケの他人に対する態度がよくわかる。どのことばによって、どのような態度だとわかるのか、説明せよ。
5. 「この偉大な孤独の人との一種の親近関係ははぐくまれている。」（P二〇九・5）について次に答えよ。

ア 親近関係ははぐくまれているとはどんな意味か。

イ レオバルディという、眠も衰え、耳も遠いせむしの詩人に対して、詩人になりたいと願う十九歳の陸軍大学の学生カプスがいかなる親近感をいだいたのだらうか。リルケとカプス、レオバルディとの邂逅が、青年の人生をいかに変えたのであらうか。文学による邂逅について味わひよ。

6. 「この詩では、ある独自のものが歌調と旋律とを作りあげようとしています。」（P二〇九・4）について次に答えよ。

ア 詩における旋律とはどのようなことか。島崎藤村の詩などを思い起こして答えよ。

イ 〔参考〕にあげたリルケの「孤独の人」において旋律とは何か。最初は形式から、次は例にならって語句から、最後は内容から答えよ。

例 第一連三・四行。其処にはほかに何一つ無く、苦悩も名状しがたいものも 世界もない。

最初に何一つ無い、と言っておいて、その後に、苦悩も、名状しがたいものも、世界も、とたたみかけるようにことばをくりかえし、しかも、あとにゆくほど広がりをもったことばをあげて、ことばのくりかえしと、内容の段階的なひろがり一つ一つの旋律を作っている。

7. 次の文章の□に適当なことばを入れよ。

二一〇ページ三行目からの段落を段階をたどって考えてみると、最初にたいせつなのは①□だということがわかる。そのことによって、書くことが自分にとって、絶対に必要なことか否かを判定する。もし②□ならば詩人になることをあきらめなければならない。もし③□ならば、生活を④□に従って建てていかなければならない。そして取るに足りないような生活の瞬間においても⑤□ではならない。今度は⑥□。その中で⑦□。

8. 二一〇ページ最後の行からの段落について、次に答えよ。

ア リルケが手紙を読む人に対して、最もきびしい態度でのぞんでいる一文を抜き書きせよ。

イ リルケは、詩を書くにはどんな態度でなければならないと言っているか。最もたいせつな語句を抜き書きせよ。

ウ 本当の詩は、書き手にとってどういうものであると述べているのか。最もはっきりとあらわれている部分を抜き書きせよ。

9. 「必然の結果」(P二一・二・8)としてよい芸術作品を産み出すことができるのは、どんな人なのか。また、どのような態度で生活しなければならないのか。同じ段落の語句、文を使って答えよ。
10. 「たぶん、あなたが芸術家たるの天職を授かっているということが証明されるかも知れません。」(P二一・二・14)について次に答えよ。
- ア この文中には、普通の文章表現としては不適当な部分がある。指摘せよ。
- イ このような表現はほかの部分にもあり、この文章の一つの特色となっている。なぜこのような表現が多いのか。
- ウ この部分のようにあいまいな表現になったのは、文体の特色によるだけでなく、筆者の気持ちがこの部分にあらわれているからだが、どんな気持ちがあらわれているか説明せよ。
11. 二一三ページ三行目から十五行目の段落にあらわれているリルケの心を味わおう。
12. 二一三ページ三行・二一三ページ十行の二つの文は、他の部分と比べて、傲慢な感じさえ受ける。ここにあらわれたりリルケの心を説明せよ。

#### まとめと発展

1. この文章は十の段落から成っている。「読解と鑑賞の要点B」で学習したことを基礎として次に答えよ。
- ア 第一と第九・第十段落は、それぞれどんな役割を果たしているか説明せよ。
- イ 第二段落、二〇九ページ一行目の「ご注意」とはどんなことをさすのか、まとめよ。
- ウ 「あなたの詩には独自の様式はないけれども、個性的なものに至ろうとする、ひそかな、隠れた素質がある。」(P二〇九・2)と対応する内容が同じ段落に出ている。抜き書きせよ。
- エ 第二段落とそれ以後とでは、内容が大きく違っている。第二段落では何について、それ以後では何を述べているか。
- オ 第三・第四・第五段落は、ある段階をなしている。それぞれの段落がどんな特色・内容をもっているか述べよ。
- カ 第六段落(P二一・二・8)は第五段落に対してある役割をもっている。説明せよ。
- キ 第八段落には、これまでと少し違った形で、手紙の中心となる文が出ている。抜き書きし、その文の本当の意味をよく考えよ。
2. 文中、リルケの態度がよくあらわれている部分がある。次にあげた態度のよくあらわれている部分を抜き書きせよ。
- ア 芸術に対する峻厳な態度。
- イ 読み手に対する誠実な態度。
- ウ 若い、悩んでいる人に対する思いやりのある態度。
- エ 自分の信念に対する自信に満ちた態度。
- オ 謙虚な態度。
3. この手紙は、「美しい手紙」として多くの人々の称賛を受けている。それは、二種類の美しさから成っていると思われる。今まで学習したことをもととして、表面と

内面の美しさについて考えよ。

4. 「書かずにはいられない」という標題がなぜつけられたのか。本文にあらわれたリルケの詩観から考えよ。

〔参 考〕

孤独の人

リルケ

否、私の心は一つの塔にならなくてはならない。  
そして私自身は その縁へ置かれなくては。  
其処にはほかに何一つ無く、苦悩も  
名状しがたいものも 世界もない。

然し 途方もなく大きなものの中にただひとつ  
暗くなり 又明るくなる物があり、  
鎖まる時なきものの中へ捨てられた  
最後の あこがれに満ちた顔がある。

その内部の重みに従順で、  
空間によっておもむろに破壊され  
ますます幸福になるようは強いられる  
もっとも外面的な石の顔が。

# 中学校における計算機の指導の記録

——タイガー計算機およびセイコーS-301を使用して——

福 原 公 雄

## I はじめに

計算機については、指導要領に明記され、設備整備費補助金が計上され単価35,000円の計算機が、学級数に応じて各中学校に整備されるようになった。しかし、それとは無関係に計算機の指導の必要性を感じ、昭和44年以来2回にわたり手動式計算機の指導を行ったところ、それに対する生徒の理解および興味に確信を得た。

そこで、さらにセイコーS-301という電子式卓上計算機を内田洋行より借用し、中学校3年生にその指導を昭和46年3月に行った。結果については、もう一度改善案を作り授業をし、その後に発表する予定であったが、計算機が借用できなかったため、第1回目の指導の記録のみのまとめになり、残念である。

手動式計算機については、発表済みなので簡単にさせていただく。

## II 指導の概容

- 指導学級 大阪教育大学附属天王寺中学校第3学年の3学級(各45人)
- 指導時期 昭和46年2月下旬～昭和46年3月中旬 全13時間
- 指導目標
  - ① コンピュータに対する正しい知識を持たせ、過信することなく、また軽視することなく、これを有効に利用できる人間にしたい。
  - ② 手動式計算機によって四則計算ができるようにする。また、これを通して、レジスターでの数の動き・フローチャートの見方を理解させる。
  - ③ コンピュータによる処理の特徴である判定機能とループについて理解させるとともに、簡単な問題については、計算手順の解析・フローチャートの作成・コーディングが、生徒自身でできるようにする。
- 使用機種 タイガー計算機(連乗式H68-21) 23台  
セイコーS-301 2台

### 5. 指導過程

区 分	指 導 内 容			配当時間
第一次	手動式計算機	§1 計 算 機	1	6
		§2 加 法, 減 法	1	
		§3 乗 法	1.5	
		§4 除 法	1.5	
		§5 いろいろな計算	1	
第二次	電子計算機	§1 四則計算・積和	1.5	2
		§2 メモリー・カード	0.5	
	プログラム	§1 単純なプログラム	1	5
		§2 ル ー プ	2	
		§3 判定のはいる計算	2	



### Ⅲ 手動式計算機の指導の記録

第1回目は、昭和44年12月に中学3年生に5時間、第2回目は昭和45年4月に中学2年生に5時間の指導をした。その結果をもとに、テキストを作成し、それを用いての第3回目の指導が今回である。

テキストの構成は、例題をまず出し、解説は例題のねらいを示したあと、計算手順をステップごとに箇条書きするとともに、フローチャートをつけて計算の流れが一見してわかるようにした。次に問を置き、その頁の下欄に答を示し、例題の理解が正しいか否かが生徒自身ですぐに判定できるようにした。そして、例題ごとに練習問題をつけ、技能の定着をはかるとともに、早い生徒のための時間調節に用いた。

#### 1. 指導過程の概略

##### 第1時 計算機

コンピュータの利用とその長所・短所をのべ、それに対する正しい認識を与えるとともに、計算機学習の目的を理解させる。

##### 第2時 加法・減法

加法・減法の計算方法を理解させながら、それに必要な機械の構造を並行して指導する。また、計算方法の手順をフローチャートで示し、その読み方に親しませる。

##### 第3時 乗法(1)

乗法の原理、乗数が1桁・乗数が2桁以上・小数の乗法を理解させる。

##### 第4時 乗法(2)・除法(1)

回転数減少法・連乗・一定数との乗法、商が1桁になる除法を理解させる。

このあたりで、レジスターでの数の移動を理解させておくと、電子卓上計算機でのプログラミングのにおりに効果的である。

##### 第5時 除法(2)

商が2桁以上・商の桁に0がある場合・商が小数・小数の除法・乗除混合算を理解させる。

##### 第6時 いろいろな計算

一定数での除法・積和・積差・度数分布表からの平均の求め方を理解させる。

#### 2. 指導後の反省

計算機は2人で1台の使用なので、理解段階としては十分だが、理解を定着させるための個人練習をさせる段階では、1人に1台が望ましく、そのため学習効果を上げるのに苦労した。

しかし、引き続いて電子式卓上計算機の指導を行うので、技能を高める必要がなかったから、練習は簡単にすませた。それでも、テストの結果、正答率は次のようであった。

小数の積 ( $28.3418 \times 9.25$ ) .....90%

連乗 ( $683 \times 265 \times 422$ ) .....83%

商を小数第1位まで ( $426577 \div 814$ ) .....77%

除法はつねに正答率が悪い。また、半年後ぐらいに計算機を使用させると、除法については忘れていた生徒が多い。これは操作が複雑すぎるからである。しかし、電卓が普及している現在では、その原理を一応簡単な除法の計算で理解させる程度ですませ、これの定着をはかる必要はないだろう。

#### IV 電子式卓上計算機の指導の記録

手動式計算機に引き続いての指導なので、電子式卓上計算機のみを指導する場合に比べると、簡略にすませた部分が多いことを、最初におことわりしておく。

また、計算機が2台しかないで、全員を11班に分け、交代で使用させた。機械を直接に使用できない生徒が大部分なので、問題とその解答のまとめの用紙をプリントし、操作するキーを順に書かせる方法で、解答させ、また指導した。

##### 1. 指導過程

##### 第1時 電子計算機

(目標) 電子計算機の特徴を理解させる。(実際には、手動式計算機の第1時で指導している。内容としては、電子計算機については、以下のことを中心にした。)

(指導内容)

##### ① 電子計算機の特徴

- ・大量のデータを記憶し、また簡単に処理する。
- ・計算速度が速い。

##### ② 短所

- ・計算は加法をもとにした近似計算である。
- ・命令通りに実行し、余分の仕事もしなければ、省略もできない。
- ・判断は、その数が正か・0か・負かを判定するだけである。

##### ③ 構造

入力・記憶・制御・演算・出力の5つの部分からできている。

##### ④ S-301の記憶および入力方法

5 bit で、パンチの位置で31種類の文字・数字がつけられるが、S-301では、それらを組合わせて、36種類もっている。

(指導後の反省) 具体例を多く上げ、視野を広げて、今後の学習内容の位置づけを生徒自身ができるようにしておきたかった。

##### 第2時 四則計算(手計算)

(目標) 手動式の場合と比較させながら、四則計算の方法を理解させる。

(指導内容)

##### ① レジスターの説明

演算用レジスター3個、メモリー5個、MZメモリー1個があることを説明するとともに、小黒板に書き、常置して以後の指導でよく利用した。

##### ② 加法・減法

##### 例題1. $408+235$ (整数の加法)

ここでは、演算用レジスターでの数の動きを示しながら、CAキー(オールクリア)・+キー・=キーの働きおよび加法を理解させる。

##### 例題2. $8927-4938$ (整数の減法)

-キーの働きと減法を理解させる。

##### 例題3. $8.32-0.426+15.6-4.1$ (小数の加法・減法)

小数点ダイヤルをセットし、必要な桁数を指定することを理解させる。

### ③ 乗法・除法

例題4.  $548 \times 263$  (整数の乗法)

乗法・除法は式どおりにキーを押せばよいことを理解させる。また、 $\times$ キーの機能から、乗法では最初にCAキーを押す必要がないことを述べたが、混乱を招いた。

例題5.  $24.6879 \times 32.8$  (小数の乗法)

小数点の位置は、加法と同じく最初にセットさせるが、計算機の構造上最後の方の桁があやしい場合もあるので、安全のために、必要な桁数より少し多くとらせるように指導した。

例題6.  $4895 \div 831$ を小数第1位まで求めよ。(除法)

$\div$ キーの働きと除法を理解させる。

例題7.  $328 \times 832 \div 654$ を小数第2位まで求めよ。(連乗除)

(指導後の反省) 手動式計算機で、レジスターでの数の動きをある程度理解していたのでそれとの比較ができ、理解が早かった。また、数の動きは、最初から理解を徹底させる必要はなく、今後の指導過程の中で、徐々に高めるとよい。

手動式では、4時間を必要として教材だが、これは1時間で指導できたのは、特筆すべきことである。ただし、手動式の指導をしていなければ、2時間は必要だろう。

### 第3時 積和・メモリー

(目標) MZメモリーの機能を利用して積和・積差が求められること、またメモリーの利用を理解させる。

(指導内容)

例題8.  $563 \times 175 + 31 \times 938 - 327 \times 296$  (積和・積差)

MΣキーの働きを理解させる。とくに、RΣキーで呼出したとき、MΣメモリーはクリアされることを注意する。

例題9. 半径が14.26cm, 15.53cm, 29.48cm, 34.59cmのそれぞれの円周を求めよ。

(一定数との乗法・メモリーの使用)

3.1416を何度も入力することの煩雑さをなくすために、メモリーを用いる必要感を持たせ、メモリーの働きを説明する。

例題10. 次の表は、ある中学校1年生女子38名の握力検査の結果をまとめた度数分布表である。相対度数を求めよ。表略(一定数での除法)

乗法の場合の発展として、生徒自身で解かせる。

(指導後の反省) MΣキーの機能が便利すぎ、その理解が浅いままになった。

### 第4時 単純な計算のプログラム

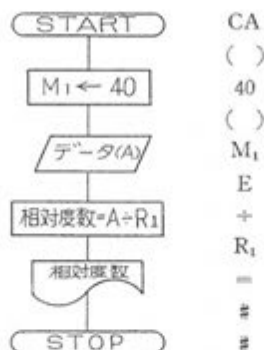
(目標) プログラムによる計算を理解させる。

すなわち、前時の相対度数の計算は、同じ計算の繰返しになっているが、繰返しは人間にとっては嫌な仕事だが、機械はそれを得意としている。機械に計算をさせるには、どのような順序で計算すればよいかを、機械に教える必要がある。そのために、われわれは、計算の手順を分析し、わかりやすく表わすためにフローチャートを書き、コーディングすることを理解させる。

(指導内容) 例題1 前述の相対度数の問題のプログラムを作れ。

(フローチャート・プログラム)

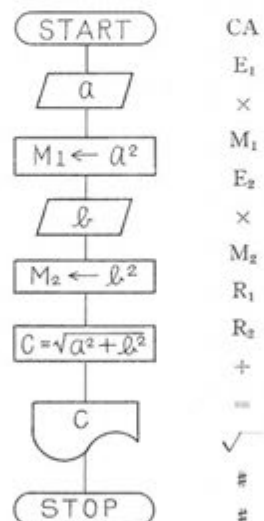
- ・計算をすべて示し、繰返しの部分を確認させる。
- ・手計算の場合と同じにするため、繰度数を40にし、 $M_1$ に記憶させる。
- ・**LEARN**で、プログラムを記憶する準備ができ、**CA** キーで、前のプログラムがクリアされること、プログラム中での定数の入力方法、データ入力の命令、**PRINT**の働きを理解させる。
- ・フローチャートとコーディングを指導する。
- ・機械を使用している班では、データを入力させて結果を確認させる。



例題2 直角をはさむ2辺が、次のようである直角三角形の斜辺を求めよ。

① 3, 4    ② 1, 1    ③ 5, 12    ④ 15, 17 (プログラムカードの作成)

- ・まず、問題の内容を正確に把握させる。すなわち、図を示し、 $C = \sqrt{a^2 + b^2}$ を確認させる。
- ・フローチャートは、粗いものから、順次コーディングしやすいように詳しくする。
- ・プログラムのステップ数が長くなることは、カードの作成に手間がかかり、間違いも多くなるから、簡単になるよう考えさせる。
- ・しかし、技術的に機械の能力をぎりぎりに使うことは、時間もかかり、指導の目的からも外れる。したがって、右の程度が適当である。
- ・コーディングが終ると、コード表を見せながらカードを作成させる。
- ・早くできたグループは、プログラムカードを計算機に通させる。



宿題 正n角形の辺数nを入力し、その1内角の大きさを求めるプログラムを作れ。

(指導後の反省) 次の第5時の指導にはいる前に、定期テストがあったので、次の2題を出題したところ、

完全正答は、⑨が81%、⑩が68%であった。1時間ずつの指導にしては、学習内容がかなり理解されていると思われる。

⑨  $56 \times 17 + 31 \times 93 - 28 \times 24$ の計算を手計算で行なうとき、押すkeyを次の枠の中に順に書け。

⑩ 円の半径 (rcm) を入力し、その円と面積が等しい正方形の1辺の長さ (l cm) を求めるプログラムを組め、また、フローチャートを完成せよ。(問題には、フローチャートの枠と、コーディングの枠をつけておいた。)



## 第5時 ループ(1) (手動ジャンプ利用のループ)

(目標) 1つのプログラムの中で、同じ計算が繰返されるとき、何度も同じコーディングをすることは非能率的である。これを、1度だけ書いて、それを繰返して使用することを考えさせ、ループを理解させる。

また、本時では、ループからの脱出は、手動ジャンプを用いることを理解させる。

(指導内容)

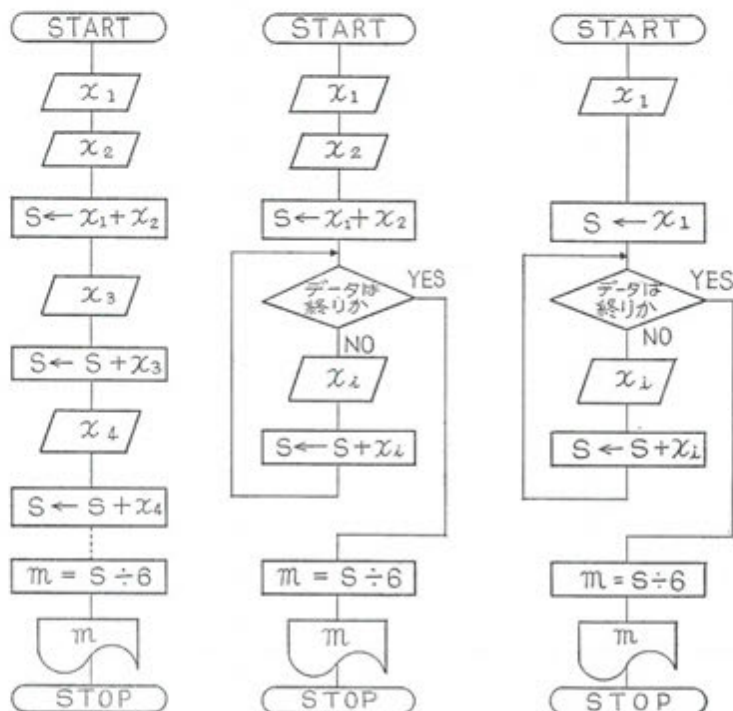
前時の課題を点検する。この場合、 $\frac{(n-2) \times 180}{n}$ で求めるのと、 $180 - \frac{360}{n}$ で求めるのとの優劣を検討させる。

また、テストデータには、簡単なものを用い、結果が正しいか否かを即座に判定できるように、指示した。

例題3 次の6人の平均身長を求めよ。(フローチャートの簡略方法)

172.3cm, 164.5cm, 176.2cm, 159.5cm, 166.8cm, 170.5cm

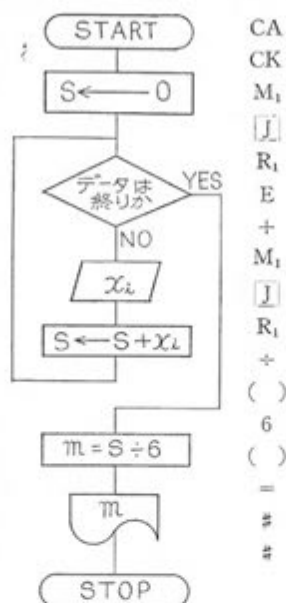
- ・まず筆算で平均を求めさせる。
- ・計算した通りにフローチャートを板書する。(実際はOHPを利用)
- ・繰返しの部分を確認し、手動式の場合に示したフローチャートを思い出させながら、ループを作り、フローチャートを板書し、理解させる。
- ・さらに、 $x_2, x_1$  もループの中に入れる方法を理解させる。
- ・そして、最終的には、次頁のフローチャートを理解させる。



- ・理解が十分なされた段階で、OHPを消し、生徒自身の力でノートさせる。
  - ・コーディングに移る前に、Jキーの機能の説明をする。
  - ・プログラムは、簡単で短いから、ゆっくり時間をかけ、1ステップずつ、レジスターでの数の動きを確認させながら組ませる。
  - ・コード表と比較しながら、パンチポジションをプリントに書きこませ、各班1枚ずつパンチカードを作成させる。
  - ・早い班から計算機を使用させる。
- 次時には、データの数も計算機に求めさせる方法について学習することを予告しておく。

(指導後の反省) この時間は指導内容が多すぎ、やっと理解したという程度で、身につくところまでゆかなかった。

したがって、フローチャートの簡略化とループの作成を、もっと簡単な問題で数多くあたらせる内容で1時間を取り、Jキーを用いたプログラムの理解のために1時間を別にとるべきだった。



## 第6時 ループ(2) (カウント・定数変更)

(目標) 入力したデータの数を求めることを題材に、カウントをとる方法を理解させる。また、度数分布表から平均を求めることを題材に、記憶させた定数の値を変更しながら使用する方法を理解させる。

(指導内容)

前時の内容を復習し、そのフローチャート・プログラム・備考・テストデータとその結果をまとめて提出させる。(備考とは、プログラムの各部分に、その内容を説明させたものである。)

例題4. いくつかの資料の平均を求めるプログラムを組め。(カウント)

- ・前時のプログラムの中に、資料の数を求めるプログラムを追加すればよいことを理解させる。
- ・数を数えるメモリー(例えばM<sub>2</sub>)を、ループに入る前処理として、クリアーする操作(M<sub>2</sub> ← 0)と、ループ内で、データを1つ入れるごとに1増す操作(M<sub>2</sub> ← M<sub>2</sub> + 1)を追加すればよいことを理解させる。
- ・そして、平均を求めるとき、R<sub>2</sub>で度数合計を呼び出すことを理解させる。

例題5. 度数分布表から、総度数および平均を求めるプログラムを組め。

- ・具体的な表で式を作り、それと比較しながら一般式を作らせる。

$$m = \frac{15 \times 3 + 18 \times 4 + \dots + 30 \times 4}{3 + 4 + \dots + 4}$$

$$m = \frac{x_1 f_1 + x_2 f_2 + \dots + x_n f_n}{f_1 + f_2 + \dots + f_n}$$

・度数合計 (N), 資料合計 (S), 階級値 (x)  
階級の中 (D) を記憶する4つのメモリーが  
いることを確認させる。

・フローチャートに, 次の1つずつを確認しながら順に記入させる。

(1) 度数合計を求める操作

前処理:  $N \leftarrow 0$  ループ内:  $N \leftarrow N + f_i$

(2) 資料合計を求める操作

前処理:  $S \leftarrow 0$  ループ内:  $S \leftarrow S + x_i f_i$

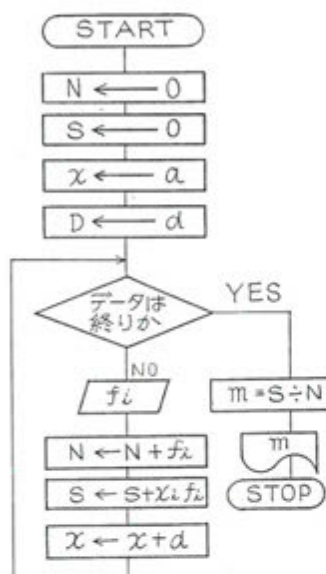
(3) 階級値を変更する操作

前処理:  $x \leftarrow$  最小階級値  $a$ ,  $D \leftarrow$  階級の中  
ループ内:  $x \leftarrow x + d$

・平均を求める操作は, 前問と同じ。

(指導後の反省) できるだけ生徒に発見させる方法で授業を進めたが, このような内容については経験は皆無に近いのだから, 発見を期待せずにいいねに説明して理解させ, 他の問題に適用する場面で, 生徒自身の力で解決にあたらせるように運ぶのが妥当であった。

(例えば, 標準偏差などで)



## 第7時 判定の入る計算

(目標) ある条件に達したとき, ループから脱出するプログラムを理解させる。

すなわち, プログラムの中で, Jキーの前に0がくるようにして, 次のJキーまで自動的にジャンプさせて脱出する方法を理解させる。

(指導内容)

例題6.  $n$  を入力し,  $\sum_{k=1}^n k^2$  の値を求めるプログラムを組め。

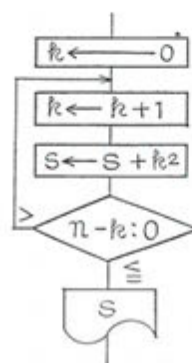
・記号  $\Sigma$  の意味を, 簡単な具体例 ( $1^2 + 2^2 + 3^2$ ) を示して理解させる。

・Jキーの機能の理解を深める。

・ $S \leftarrow S + k^2$  として, ループを作るとよいことを理解させる。

・ $n$  回目で, Jキーの前が0になるようにすればよいことを気付かせる。

生徒は, 上のようにしてループでプログラムを作るが,  $\sum_{k=1}^n k^2 = \frac{n(n+1)(2n+1)}{6}$  を用いて, 単純な計算によるプログラムを作っておく。そして, 計算速度を  $n$  に 2, 10, 100 を順に入力して比較させ, 数学の学力のあるものほど, 有効に計算機が利用できることを



理解させる。これによって、計算機の出現で、数学を勉強する必要はなくなったという間違った考え方を訂正しておくことが効果的である。

また、FORTRAN を用いて、ループの部分コーディングすると、右のようになることを知らせ、上級の機種を使用するほど簡単にかけるが、実行する方法は同じであることを理解させる。

```
DO 20 k=1, n
  S=S+k**2
  k=k+1
20 CONTINUE
```

これが学習意欲を高めることになる。

(指導後の反省) 前時と同じく、本時のねらいの部分は、何度も経験できるように、もっと簡単な題材を選ぶ必要があった。

## 第8時 演習

(目標) 第7時までの指導内容の定着をはかる。

(指導内容)

実際には、時間切れとなり授業時間がとれなかったもので、次のプリントを配布し、家庭学習または放課後にプログラミングさせた。

練習5. 次の問のうち、3問以上のプログラムを組め。また、そのうち1問は、パンチカードを作成し、テストデータとその結果を添えて提出せよ。(ただし、同じ班内での重複をできるだけ少なくすること)

- ① 辺数を入力して、対角線の総数を求める。
- ② 円の半径を入力して、円の面積を求める。
- ③ 円の半径を入力して、円周および円の面積を求める。
- ④ 半径を入力して、球の体積を求める。
- ⑤ 半径を入力して、球の表面積および体積を求める。
- ⑥  $x$  を入力して、 $y = 3x^2 - 2x + 5$  の値を求める。
- ⑦ 上底・下底・高さを入力して、台形の面積を求める。
- ⑧ 元金・利率・期間を入力して、単利法での利息および元利合計を求める。
- ⑨ (自由)

その結果、パンチカードは、①～⑧の間を選んだものが下に示した

①4名 ②14名 ③6名 ④7名 ⑤7名 ⑥5名 ⑦18名 ⑧4名

の65名で、残りは自由に選んだ題材をプログラミングした。例えば

- ・温度を入力して音速
- ・ $y = 3x^2 + 2x^2 + 6x - 5$  の  $y$  の値
- ・円柱の表面積
- ・球と同じ表面積をもつ立方体の体積
- ・鶴亀算
- ・共通接線の長さ
- ・二次方程式の解
- ・三角形の3辺の長さから面積

で、その65名のうち23名は、ループを用いるプログラムを作っている。その例を上げると、下のような題材である。

- ・  $n!$
- ・  $a^n$
- ・  $nPr$
- ・  $nCr$
- ・ 等比数列の和
- ・  $\sum_{k=1}^n k = k(k+1)$
- ・ 複利法の元利合計
- ・ 標準偏差

(指導後の反省) 計算機が2台しかないことが学習効果を低めた。この段階ではせめて5台はほしい。なお、提出されたプログラムのうち、失敗は8名だけであった。



## V おわりに

### 1. 実験を計画していた指導内容

3年生を終了し卒業してしまったので、引き続いて指導ができなくて残念だった。計画していた指導内容で実験できなかったのは、次のようなものである。

- ・ジャンプが、2箇所以上にあるプログラム
- ・条件ジャンプを利用したプログラム
- ・ループが2つあるプログラム

### 2. 実験結果まとめ

ただ1回だけの指導では、何も言えない。しかし、次の実験をするために、改良すべき点、感じた点をまとめておきたい。

#### ① 指導の目標を達成するための題材にしばり、それを十分理解させるべきである。

指導しているうちに、つい欲が出て内容がもりだくさんになる。しかも、その機種を永く使うのなら別だが、そうでないから、技能を高める必要はない。とくに、上級機種を使えば簡単にできるようなことに力を入れるのは、労の多い割合に得るところは少ない。(例えば、手動式での除法、積和、電卓でのステップ数の特殊な減少方法)したがって、基本的な目標であるコンピュータの特徴の理解・基本的な技法の理解に焦点をあてるべきである。

#### ② 題材は簡単なものを、数多く取扱う。

今回の指導では、例題として完全なプログラムばかりを取り扱ってしまったため、その時間の目標でないところに時間がいきり、必要な部分にかかる時間が少なくなった。その時間のねらいが、何度も経験できるように題材を組みたい。

#### ③ 与えるべき内容と、引き出すべき内容との区別を明確にする。

他の教材と違って、目新しい内容が多いから、指導者から与えるべき内容をはっきり認識して指導しないと、授業が空転する。

#### ④ 必要感と興味を持たせる。

筆算や手動式計算機ではできない問題・困難な問題が、簡単にできることを示し、驚きと興味をもたせる。今回の指導では、平方根の計算をワンタッチで即座に結果を何桁も出したときと、始めて自分の組んだプログラムで計算ができたときに、最も興味を示した。

#### ⑤ 中学生にも十分楽しませうる内容であったと思う。

たいへん粗い指導であったが、最後の演習で、半数強が自由題を選んでプログラミングするぐらい意欲と興味をもち、また、理解の程度も期待以上のものがあつた。指導内容を精選し、指導方法をきっちり立てれば、中学校下学年でも取り扱えそうである。(40,000円程度の電子式卓上計算機なら、中学1年生で簡単にマスターさせた経験をもっている。)

機械が手にはいれば、指導内容をしばり、短かい指導時間で、目標を達成できるような指導を試みたいと考えている。

# 中学校における確率の指導 についての実験的研究

——とくに確率概念の認識について——

松 宮 哲 夫

目	次
I 研究の経過	80
II 研究の観点	80
III 研究の目的	81
IV 研究の方法	81
V 実験指導の概要	82
VI 結果とその考察	82
VII 要 約	96
VIII 今後の課題	97

## I 研究の経過

事前に予測や推測を行ない、企画したり行動したりすることのできる人間に育成していくことは、たいせつなことである。予測や推測をすることは容易なことではないが、簡単なことからについては、数量的な立場から取り扱うことができる。その場合、根拠を与えるものが確率の概念であり、その指導は、今後の社会を生きていく人間にとって、欠かせないものである。

確率は、昭和47年度より、中学校の第2学年において指導をはじめた新しい教材であるが、昨年の移行措置もふくめて、これまでも、多くの人によって実践指導が行なわれてきている。筆者も、昭和40年度に、本校の中3の生徒を対象として、確率指導の可能性および内容の検討をはじめて以来、この数年間に、その実践を4回試みてきた。すなわち、

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| 第1回 昭和40年度の第3学年 | 第2回 昭和43年度の第3学年 |
| 第3回 昭和44年度の第2学年 | 第4回 昭和46年度の第2学年 |

である。このうち、第1回の実践、第2回の実践の分については、本研究集録において、すでに報告した。<sup>\*1</sup> 本稿は、第4回の実践の分についての報告である。

## II 研究の観点

確率指導は、往々にして、場合の数の割合を形式的に求めさせる計算に終始しやすい。そして、あることがらの確率を計算によって求めることができるようになって、確率概念についての正しい認識が得られていない場合がよくある。たとえば、偶発事象のとらえ方、確率が事後を問題とするのではなく事前を問題とすること、あるいは、硬貨の表の出る確率が $\frac{1}{2}$ であるというその $\frac{1}{2}$ のとらえ方、同様に確からしくない場合の統計的確率に対する考え方などについて、正しい認識が得られていない場合が見受けられるのである。

そこで、確率指導にあたっては、その指導の前に、あらかじめ、指導の対象である生徒

が、確率概念をどの程度もっているか、どのような認識のしかたをしているかということを知り、そのことをふまえて、正しい認識を得させるように重点的に指導を行なっていくことがたいせつである。

今回の報告は、以上のような観点にもとづいて行ないたい。

なお、本研究は、次の文献に、多くのものを負っている。

教育大ゼミ「確率概念の調査」<sup>\*2</sup>

### III 研究の目的

1. 確率を指導する前に、指導の対象である生徒たちが、あらかじめ、確率概念をどの程度もっているか、どのような認識のしかたをしているかを知り、それが、指導をすることによって、どのように変容するかということについて調べる。
2. また、確率を学習してから1年後の生徒について、確率概念の定着度を調べる。

### IV 研究の方法

#### 1. 研究の方針

次のような順序で、研究をすすめる。すなわち、

事前調査→実験指導→事後調査（事前調査と同一の内容）

つまり、事前調査の結果をふまえ、確率の意味をよく理解させることを目標とし、確率実験を重視して指導を行ない、事後調査を実施して、事前・事後の結果を比較する。

#### 2. 調査・実験指導の対象

大阪教育大学附属天王寺中学校第2学年3学級の生徒全員128名

大阪教育大学附属天王寺中学校第3学年3学級の生徒全員130名<sup>\*3</sup>

#### 3. 調査・実験指導の時期

中2 事前調査の実施 昭和47年1月25日 25分間<sup>\*4</sup>

実験指導の実施 昭和47年2月15日～3月14日 11時間

事後調査の実施 昭和47年3月17日 25分間

中3 事後調査の実施 昭和47年2月3日 25分間<sup>\*5</sup>

#### 4. 調査の項目と問題番号

- |                                    |          |
|------------------------------------|----------|
| (1) 確からしさを数量的に表わすこと.....           | 問題番号①, ② |
| (2) 数字の配列に迷わされずに正しい確率的判断ができるか..... | ③, ④     |
| (3) 独立事象であることの確認.....              | ⑤        |
| (4) 場合の数と確率の考え.....                | ⑥        |
| (5) 大数の法則の考え.....                  | ⑦        |
| (6) 検定の考え.....                     | ⑧        |
| (7) 期待値の考え.....                    | ⑨        |
| (8) サンプルの考え.....                   | ⑩        |
| (9) 独立事象における乗法定理の考え.....           | ⑪        |
| (10) 統計的確率.....                    | ⑫, ⑬     |
| (11) 確率が事前の問題であること.....            | ⑭        |

以上の項目にもとづいて、調査問題を作成する。<sup>\*6</sup>

## V 実験指導の概要

確率の指導にはいる前に、「場合の数」を7時間指導してある。なお、指導の対象である中2の生徒の小学校時代に、確率の指導を受けたものは、ほとんどいない。調べてみると、6人だけが、移行テキストで、少し習ったといっている。

確率の指導内容は、概略、次の通りである。

### §1 確率の意味……………4時間

確率は事前の問題であること、偶然に左右されることがらを対象とすること、相対度数の安定性、数学的確率の定義などが、この節の主な内容である。確率実験を実際に行ない、実験の結果を通して、確率の意味をよく理解させることに主眼をおいて展開した。

ここでの確率実験は、〔実験1〕赤色のチップ20個と黄色のチップ30個\*のはいった袋から、チップを1個ずつとり出しては袋にもどす試みを、くり返し2000回行なって、赤色のチップの出た相対度数を、グラフにかくなどして調べるもので、これは、赤色のチップの出る確率%に近づいていくことを検証するためのものである。実験は、2人を1組として、各学級20組で行なった。それに要した時間は、この節の指導時数4時間のうち、2時間半であった。また、〔実験2〕2枚の硬貨を同時に投げることをくり返して、2枚とも表、1枚は表で1枚は裏、2枚とも裏の出る回数を調べ、それぞれの相対度数を求めるものである。

### §2 確率の求め方……………3時間

余事象の確率、確率の加法性、確率の乗法性（独立、従属の場合）に関するもので、簡単な場合について、「同様に確からしい」ことを前提条件として、確率（数学的確率）の求め方を指導した。なお、くじの確率についても取り扱った。

### §3 期待値……………2時間

賞金の期待値、賞金などの金額以外のものについての期待値を、確率分布の考えをいれて指導した。

### §4 確率と相対度数……………2時間

「同様に確からしくない」場合、つまり、数学的確率の求められない場合、どのように考えたらよいかについて、実験を通して、統計的確率を指導した。

ここでの確率実験は、〔実験3〕ビールびんの王冠の表の出る確率（商品名が上面を向く場合で、試行回数は2000回）を求めるもの、および、〔実験4〕校章のバッジのねじが上を向く確率、または、ペン先の表が出る確率（商品名が上面を向く場合）、または、金ボタンの表が出る確率なども、実験（試行回数は、いずれも2000回）によって求めさせるものである。これらの実験のうち、王冠投げを1000回だけは、教室で行なったが、他は、家庭においてさせた。

その他、実際の現象では、過去の調査統計によって確率を求めることを取り扱った。

確率実験については、§1から§4までの指導を通して、1人の生徒あたり、少なくとも4回は行ない、その試行回数の合計は、少なくとも6000回である。

## VI 結果とその考察

### 1. 実験指導の結果の生徒の感想についての考察



ここでは、主として§1および§4の指導の結果、生徒がどのように受けとめ、どのように考えているかということについて、生徒の感想を中心にして述べる。感想は、自由記述で、それぞれの節の指導直後に書かせたものである。

参考のために、〔実験1〕チップをとり出す実験の結果の表を掲げておく。この実験では、赤のチップの出た相対度数の安定性について考察したのであるが、ここでは、その途中経過やグラフについては省略する。

2年A組の 実験の結果	組	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	赤の出た相対度数	0.39	0.41	0.40	0.41	0.39	0.40	0.40	0.42	0.39	

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0.39	0.37	0.41	0.35	0.35	0.43	0.38	0.39	0.40	0.38

2年B組の 実験の結果	組	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	赤の出た相対度数	0.40	0.36	0.39	0.41	0.43	0.43	0.40	0.40	0.39	0.40

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0.37	0.43	0.38	0.41	0.38	0.40	0.39	0.46	0.40	0.37

2年C組の 実験の結果	組	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	赤の出た相対度数	0.41	0.40	0.38	0.41	0.39	0.38	0.47	0.40	0.41	0.37

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
0.41	0.40	0.46	0.37	0.40	0.42	0.40	0.41	0.39	0.39

まず、生徒たちが、これまでにいただいた数学観に、どのような影響を与えたであろうか。また、確率というものを、どのようにとらえたであろうか。

生徒A「全体を通じて、『偶然』というもののまで数学にはいつてきたので、びっくりしました。『偶然』というのは、あくまでも『偶然』で、数学とは、『偶然』なんか考えないものだと思っていたからです。……私は、この確率の単元で、数学というものの範囲は、とてつもなく広いんだ、ということを感じました。」

生徒B「前の単元で演算を学んだときのように、数学というものの範囲の広さに驚きつつ、今回は、とくに、こんな実験が、どんなにして数学になるのだろうと思っている。……なんか、ただの偶然としか思えない。……確率は、数学とは思えない数学である。」

生徒C「数学にも、こんな実験があるとは知らなかった。……」

生徒D「偶然を数学の対象として扱う。なかなか、まだ何か抵抗がありそうである。すっと、のみこめないものがある。」

生徒E「確率。日常でよく使うことばである。だが、学ぶのは、これがはじめて。私は感ずる。この確率という学問の透きとおる新鮮さを。それは、ただ、目新しいだけではない。いままでの数学的な見解からすると、エキゾチックな感覚さえ兼ね

備えているようでもある。卒直にいうと、『かけ離れている』ということである。こういって、何かつかみどころのないような錯覚に陥るようであるが。私は、むしろ、かけ離れているから、十分にそれに接し、こなし、吸収することができるのではないかと考えている。』

生徒F「『初め、確率という勉強があるくらいだから、確率は、やっぱり求められるものなんだろう』という気持ちと、すべて偶然で、運の問題だから、確率なんて数字で表わされるわけがないという気持ちとがあった。『偶然』という後者の気持ちの方が、前者より強かったくらいです。しかし、実験の結果は、あまりにも正確な数字が出たので、私はショックを受けた。……なぜ、偶然に左右されることがらが、数字で表わされるのであろうか。』

次に、確率の学習以前に、あるいは、実験をする前に、確率をどのように考えていたかについてみてみよう。

生徒G「この実験をするまでは、はっきりいって、確率というものは頭の中になかった。トランプやすごろくをするとき、みな自分が希望をもち、それがくずれてはくやしがり、あたれば喜ぶだけであった。『さいころの1の目は $\frac{1}{6}$ の確率で出るぞ』とかいわれても、それは何の役にもたたなかった。つまり、視界が狭かったのだ。つねに、『次は何が出るか』という疑問ばかりで、全体的にみて、どのくらい出ているかという目がなかったのだ。ましてや、確率が高いとかどうか低いとかどうかというようなことはわからなかった。……」

生徒H「なんといっても、ぼくは、最初のうち、赤のチップと黄のチップの出る割合は、五分五分だと思っていた。1回とるごとに、出るのは、赤か黄しかないからである。……」

では、確率実験の結果は、生徒に対して、どのような印象を与えたであろうか。

生徒I「袋の中からチップをとり出して、それを袋にもどして、……と2000回もやったので、腕が痛くなったが、おもしろかった。しかし、なぜ、1回1回が偶然に左右されるのに、全体として、この実験では、0.4という値に近づいていくのかがわかったようでわからない。というのは、初めの1回が何色であるかというのは、まったくの偶然だし、当然2回目も偶然に左右されるからである。2000回やったところで、全部偶然に左右されるのだから、値が0.4に近づいていくのが不思議に思えてくる。値が0.4に近づくというのは、やはり、偶然の中にも、ある程度必然性があるからであろう。』

生徒J「自分の班で、100回ごとの相対度数の値をグラフに表わすと、ほとんど一直線上に並んだ。ぼくは、いままで、確率というものが、こんなに正しいとは思わなかったもので、驚くとともに、確率観というものが変わってきたと思う。』

生徒K「この実験が終わるまで、私は、いくら%の確率だといっても、それに近い値が続くわけではない。つねに、ばらばらだと思っていました。しかし、この実験が進むにつれて、どんどん%に近い値になってきたので、びっくりしました。はっきりいって、私は、確率なんか信じられなかったんです。』

生徒L「……しかし、この実験で、初めて身をもって信じられるような気がする。いままで、確率とは、あやふやなものと思っていたのである。……」

このように、生徒たちは、手がだるかった、目が疲れたなどといいながらも、実験の結果をみたときは、不思議だ、驚いた、ほっとした、喜びを感じた、興奮した、神秘的だ、というようなことばを使って表現していた。そして、

生徒M「この単元で実験をしたのは、よかったと思う。確率とは、いいかげんなものであると思っていたのであるが、確率というものが、どのくらい確からしいものかわかった。また、確率を身につけるには、身体的に、これくらいの苦痛があった方がいいのではないか。ただ単に、確率の出し方だけを知ったとしても、根本となる確率とはどんなものかを知ることにはできないであろう。」

この生徒の述べているように、確率の意味は、実験を通して理解させなければならないといえよう。

次に、§1と§4での実験に対する比較について、生徒の感想を書いてみよう。§1は、数学的確率の求められる場合であり、§4では、数学的確率の求められない場合である。はじめに、それらのちがいについて、どのように受けとっているかをみよう。

生徒N「§1では、まだ、かなり数学的な傾向が強いと感じたのだが、§4では、これが数学かと思われた。2000回投げて、その相対度数を確率とみなすという、実験によって答えを求める考え方は、初めてであるからである。」

生徒O「§1では、同様に確からしいということがわかっていたので、相対度数は安定すると思っていたが、§4では、同様に確からしくないとあったので、てっきり相対度数は安定しないと思っていた。実験したあとで、グラフを見たら、案外、安定していたので、びっくりした。」

生徒P「§1の実験では、あらかじめ確率がわかり、実際に実験をやっている、上下しながら、その値に近づいていくので、その変動の大きさを楽しめる。ところが、§4の実験では、あらかじめ確率の値がわからず、その変動の大きさの楽しみを味わうどころか、はたして、これでいいのだろうか、という不安感さえおぼえる。結局、自分でやった実験結果以外を信ずるものがないのであるが、それでも、つい、他の人の結果を案ずる。」

生徒Q「§1では、確率0.4ということがわかっていたので、気分的に楽であった。他方、§4では、いったいどれくらい出るのがまともなのか、まったくわからないのだから、実験結果に十分の自信がもてなかった。しかし、それだけにおもしろかった。」

生徒の感想としては、P、Qのような意見が多いのであるが、なかには、その反対の感想をもつものがいた。つまり、

生徒R「どちらかといえば、§1の方が、実験中、不安であった。王冠なんかは、絶対確率が $\frac{1}{2}$ にならないと確信をもっていたので、何ともなかったが、チップの方は、2000回やって、0.4になるかならないかが気がかりであった。結局、予想どおりになったが。……」

第4節における王冠やペン先なども、多くの場合、1000回ぐらいで安定していたが、しかし、王冠などは、それぞれのものによって、へこみぐあいなども異なり、結果は、実験者によって、多少のばらつきがあった。0.37を中心に、0.05ぐらいの開きがあった。そこで、ある生徒は、次のように述べている。

生徒S「§4の方は、その『物』自体の固有の確率しか……それも、不正確なものしか出せない。」

生徒T「§4では、王冠を10個まとめて投げて、確率を求めるということではできない、ということをも身をもって発見し、自分なりに、その理由がわかったつもりだ。」

次に、数学的確率の求められない場合については、どう考えていただろうか。

生徒U「王冠の表と裏とでは、同様に確からしいとはいえないので、確率は存在しないと思っていたのであるが、……相対度数は、あらかじめ確率のわかっている場合と同様、とても安定していた。何と、神秘的なんだろう。確率は、実験によって求めることができるのである。ペン先でも、ボタンでも、確率が求められるのには、ほんとに驚いた。」

生徒V「男児の生まれる確率まで、統計資料を使い、相対度数を計算することによって求められるということが、とても不思議だった。」

以上のように、いろいろ比較しながらも、両者の共通性について、次のように述べている。

生徒W「前に述べたように、はじめは、グラフの上下の差が大きいけれど、だんだん一定の値に近づいていくということが、この2つの実験に共通しているところであり、これが、確率というものだと思う。」

数学的確率と実験によって求めた相対度数とが一致しない場合はどうするかについて疑問を提示しているものもある。

生徒X「10円硬貨の表の出る確率は0.5である。もっとも、これは、計算によって求めたものであるが。そこで、毎日くり返し1000回ずつ硬貨を投げ、これを10年間続けたとし、その時の相対度数が0.48あるいは0.52などという値が出た場合、どちらをとったらよいでしょうか。」

このように、くいちがいのある場合は、どちらをとるかについても言及しておく必要があると思われる。

最後に、確率を学んだあとの感想について、一、二を挙げて、しめくくりしよう。

生徒Y「確率は、日常生活とのつながりも深いし、いままで習ったこともなかったので、たいへん興味深かった。他の単元は、ほんとうに数学だけの中でしか考えられない気がしたが、確率は、日常生活と数学との橋渡しのような気がした。」

生徒Z「確率についてよく考えてみると、事前にその確からしさが数値で出てくるといいうのは不思議な感じがする。また、その値は、あくまでも、『たぶん』とか『おそらく』という言葉に伴うものであって、天気予報で『明日晴れる確率は95%だ』といっておいて次の日に雨が降っても文句はいえない。そういったあやふやな感じがするものだと思うが、しかし、確率という考えは、人生にとって欠かせない大事なものと思う。日常生活が、より計画的に、より円滑になるわけだから、これからの生活には、より多く要求されるようになるのではないかと思う。」

以上、ながながと、確率の学習に対する生徒の感想を引用したが、そこには、生徒たちが、どのように受けとめ、どのように考えているかの一端は出ているかと思う。しかし、そこでは、どのような考えのものがどのくらいいるかを量的には示していない。それについての裏付けは、次に述べるので、両者を併せて読みとっていただきたいと思います。



## 2. 確率概念の事前・事後調査の結果とその考察

### (1) 確からしさを数量的に表わすこと

- ① 10円硬貨を投げると、表か裏のどちらかが出る。A君は、この硬貨を投げる前に「表が出る」といった。このA君のことは、どのくらい確からしいと考えられるか。この確からしさを、どう表わしたらよいかを答えよ。

中2		1/2	0.5	50%	5割	半分, 半々	2回に1回	無答	その他
事前		76%	2%	26%	0%	6%	4%	1%	2%
事後		93%	5%	1%	0%	1%	1%	0%	0%

中3		1/2	0.5	50%	5割	半分, 半々	2回に1回	無答	その他
事前									
事後		85%	1%	12%	1%	0%	1%	0%	2%

中2の事前では、百分率で表わしたものが、分数 $\frac{1}{2}$ で表わしたものの多い。また、半分、半々、2回に1回のような未熟な表わし方も見られる。なお、表わし方として、分数と百分率などのように併記しているものが、1割余りもいる。すなわち、

50%,  $\frac{1}{2}$ を併記したもの……9%      2回に1回,  $\frac{1}{2}$ を併記したもの……3%

半分,  $\frac{1}{2}$ を併記したもの……2%      0.5,  $\frac{1}{2}$ を併記したもの……1%

中2の事後では、ほとんどのものが $\frac{1}{2}$ で表わし、小数0.5で表わしたものはわずかである。

中3の事後、つまり、指導の1年後では、中2の事後と比較して、百分率で表わしたものが多くなっている。また、もとにもどったためであろうか。

- ② ジョーカーを除いた52枚のトランプをよくきり、その中から、見ないで1枚を抜きとるものとする。A君は、あらかじめ、「それは、ハートである」と宣言した。この宣言は、どの程度の確実さをもっているか。この確実さを、どう表わしたらよいかを答えよ。

中2		1/4	0.25	25%	2割5分	4回に1回	無答	その他
事前		73%	2%	22%	0%	6%	1%	4%
事後		94%	2%	0%	0%	1%	0%	3%

中3		1/4	0.25	25%	2割5分	4回に1回	無答	その他
事前								
事後		85%	1%	11%	1%	1%	0%	4%

中2の事前・事後とも、①とほぼ同じ傾向にあるといえてよい。なお、事前で、25%,  $\frac{1}{4}$ を併記したもの……5%      4回に1回,  $\frac{1}{4}$ を併記したもの……2%  
0.25,  $\frac{1}{4}$ を併記したもの……1%

で、その他の表わし方としては、 $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{1}{3}$ としていたものがあった。

中3の事後でも、Ⅱの中3の事後とほぼ同じ傾向にある。

(2) 数字の配列に迷わされずに正しい確率的判断ができるか。

③ お年玉つき年賀はがきを2枚もらった。

1枚のはがき(a)は、222222番、他の1枚のはがき(b)は、354726番であった。どちらの方があたりやすいか。次の中から選んで答えよ。( )内に○印をつけよ。

- ( ) ア. aがあたりやすい。  
 ( ) イ. bがあたりやすい。  
 ( ) ウ. 両方とも同じくらいあたりやすい。  
 ( ) エ. すべて偶然であるから、何ともいえない。

中2		ア	イ	ウ	エ
事前		1%	10%	69%	20%
事後		0%	4%	91%	6%

中3		ア	イ	ウ	エ
事前					
事後		1%	3%	82%	15%

中2の事前では、数字の配列にまどわされて、354726番の方が、222222番よりあたりやすいと思っているものが多くて1割おり、また、偶然だから何ともいえないと答えたものが案外多くて2割もいる。これなど、確率概念に対する未熟さを物語るものであろう。ある生徒は、「抽選で番号をひくんだから、何にあたるかが分からず、222222番も354726番もない」というている。

中2の事後でも、354726番があたりやすいと答えているものが4%いる。「aの番号のように、それぞれの位の数が、まったく同じになる割合は少ないのではないか」というように、心理的なものに影響されやすいわけである。また、偶然だから何ともいえないと答えているものが、依然として6%もいることは、中学生の偶発事象に対する1つのとらえ方を示唆しているのではないか。このことは、中3の事後でも、エとしたものが15%もいることからでもわかるであろう。そして、中3の事後の方が、中2の事後に比べて、エとしたものが多くなっていることも、考えさせられることである。

④ 2本のあたりくじのはいつている6本のくじがある。このくじを6人で引くとき、引く順番によって、あたりやすい、あたりにくいということはあるか。もし、あたりやすいというのであれば、それは何番か。

- ( ) ア. くじを引く順番に関係がある。  
 あたりやすいのは、1番目、2番目、3番目、4番目、5番目、6番目。  
 ( ) イ. くじを引く順番に関係がない。

中2		ア	イ
事前		15%	85%
事後		1%	99%

中3		ア	イ
事前			
事後		8%	92%

中2の事前では、くじを引く順番に関係がないと答えたものが、はなはだ多い。この学年の生徒は、入試のとき、抽選によってはいってきているので、順番に関係がないという説明を聞いて知っていたからであろう。しかし、その理由が、はっきりしていると

いうわけではない。たとえば、「どのくじがあたるかなどは、前もってわからないので、くじを引く前は、全員、同じ可能性があるといえる」のように、ある生徒は答えている。なお、くじを引く順番に関係があると答えた15%の内訳は、

1番目としたもの…4% 2番目としたもの…6% 3番目としたもの…2%  
4番目としたもの…0% 5番目としたもの…2% 6番目としたもの…2%

で、1番目としたものより、2番目としたものが多くなっている。

中2の事後では、くじの確率について学習したので、1人以外は、全員、イとしている。

中3の事後では、アとしたものが8%いる。そして、1番目としたものは5%、6番目としたものは2%で、他は各1%である。やはり心理的なものに左右されるのであろう。

### 〔3〕独立事象であることの確認

⑤ 1つの立方体のさいころを、A、B、Cの3人が、この順に1回ずつ投げるものとする。Aが投げたら1の目が出、次に、Bが投げたら1の目が出たという。このあと、Cが投げるとき、出る目について、次のうち、適当なものを選べ。

- ( ) ア. 1の目は、もう出ないだろう。  
( ) イ. 1の目は、他の目より出にくいだろう。  
( ) ウ. 1の目は、他の目より出やすいだろう。  
( ) エ. 1の目から6の目までの、どの目が出ることも、同じくらいの確からしさをもっている。

中2		ア	イ	ウ	エ
事前		1%	9%	2%	88%
事後		0%	7%	2%	91%

中3		ア	イ	ウ	エ
事前					
事後		0%	6%	2%	92%

中2の事前・事後を比較して、ほとんど変わっていないといえよう。事前においても、独立事象であることが、かなりわかっているように思われる。事前・事後とも、エの次に多いのはイで、1割弱がいる。「確からしさは $\frac{1}{6}$ だから、1の目が、もう2回出たので、もう出る確率はあまりない」といい、また、「いままでの経験からいって、3回も同じ目が出ることはなかったから」、「3回もつづけて同じ目が出ることは、まったく偶然でなければ出ないだろう」といっている。ここにも、確率に対する認識のしかたについて、示唆されるものがあるのではあるまいか。ウとしたのは、いかさまさいころではないかと疑問をもったからであろう。エとしたものでも、「いかさまさいころでないとして」、と断わっているものもあるのだから。

中3の事後も、中2の事後と、ほとんど変わっていない。これなど、生徒がいままでの生活経験に影響されているものといえよう。独立事象であるということを、頭で理解しても、心ではわからないということがあのではあるまいか。そして、また、それが、生徒の心の中に、根強く残っているようにも思われ、この点、確率指導において、考えなければならない問題をふくんでいるようである。

なお、この問題で、「1つの立方体のさいころ」と表現したが、「いかさまでないさいころ」であることを、念のため、断わっておいた方がよかったと思われる。

〔4〕 場合の数と確率の考え

〔6〕 10円硬貨2枚を同時に投げるとき、

① 2枚とも表 ② 2枚とも裏 ③ 1枚は表で1枚は裏  
の3つの場合が考えられるが、そのうち、どれがもっとも出やすいか。

- ( ) ア. ①が出やすい。  
( ) イ. ②が出やすい。  
( ) ウ. ③が出やすい。  
( ) エ. どれも同じくらい出やすい。

中2		ア	イ	ウ	エ
事前		0%	0%	35%	65%
事後		0%	1%	92%	7%

中3		ア	イ	ウ	エ
事前					
事後		0%	0%	72%	28%

中2の事前では、エとしたものが、約65%でもっとも多く、次は、ウとしたもので、それは約35%を占めている。エとしたものには、「①、②、③の3つの場合があるため、どの場合の出るのも1/2の確率である」と考えるものが多く、また、「確率計算では、①が1/4、②も1/4、③が1/2となって、ウが正しいが、実際は、どれが出るかわからないので、エも正しい」としたものもある。

指導においては、上の内容を取り扱い、実験〔実験2〕も行ない、60回くり返し投げて、各場合の相対度数を求め、また、計算によって各確率を求めて比較させた。

したがって、中2の事後では、指導の効果があらわれ、ウとしたものが、断然多くなっている。しかし、依然として、エとしているものが7%もある。2枚の硬貨をA、Bとして区別して考えることなどを、もっと徹底させる必要があるだろう。

中3の事後では、エとしたものが28%で、非常に多い。学習後、1年もたてば、再び、学習以前の考えにもどるものもあり、その数は、決して少なくない。定着させることのむずかしさを思うものである。

〔5〕 大数の法則の考え

〔7〕 1つの10円硬貨を投げて、表が出たら1点、裏が出たら0点ときめておく。10回投げて合計点を出し、それを10でわり、1回あたりの平均得点を計算する。

さらに、20回、30回、…と、だんだん回数をふやして、同じように1回あたりの平均得点を出すとき、この平均得点は、どうなっていくだろうか。

- ( ) ア. だんだん大きくなっていく。  
( ) イ. だんだん小さくなっていく。  
( ) ウ. 大きくなったり小さくなったりしながらも、だんだんある一定の値に近づいていく。その値は□である。  
( ) エ. 大きくなったり小さくなったり、いろいろ不規則に変わる。  
( ) オ. つねに、ある一定の値を保っている。その値は□である。  
( ) カ. 上のどれでもない。



中2		ア	イ	ウ	エ	オ	カ
事前		1%	0%	83%	9%	5%	2%
事後		0%	0%	100%	2%	0%	0%

中3		ア	イ	ウ	エ	オ	カ
事前							
事後		0%	0%	95%	5%	0%	0%

中2の事前では、ウと予想したものが83%で、もっとも多く、その一定の値も0.5とほとんどのものが正しく答えている。これは、教育大ゼミの結果にくらべて、多すぎるように思われる。オ、つまり、つねに一定の値を保っており、その値は0.5としたものが5%いること、また、エとしたものが1割近くいることは、指導にあたって注意すべきことであろう。

指導では、チップを使って実験〔実験1〕をしたので、印象深く心に刻みつけたものと思われる。

中2の事後では、全員のものがウと答えたが、そのうちの2%のものは、エも併記していた。そのものたちは、自分の班の実験の結果が、他の班の実験の結果と、かなりずれていたもので、それが印象に残って、そう答えたのであろう。

中3の事後も、中2の事後とほぼ同じ傾向にあるが、ウとしたものが5%少なくなっている。

#### 〔6〕 検定の考え

〔8〕 1つのさいころを1000回投げたとき、もし1の目が900回も出たり、または、30回しか出なかったりしたら、このさいころは、どうもあやしい（いかさまではないか）と思うだろう。では、次の各場合はどうか。どうもあやしいと思うものを、すべて選び、○印をつけよ。

- ( ) ア. 1000回中1の目が500回出た。  
 ( ) イ. 1000回中1の目が300回出た。  
 ( ) ウ. 1000回中1の目が200回出た。  
 ( ) エ. 1000回中1の目が150回出た。  
 ( ) オ. 1000回中1の目が100回出た。  
 ( ) カ. 1000回中1の目が50回出た。

中2		ア	イ	ウ	エ	オ	カ
事前		87%	75%	13%	5%	32%	84%
事後		98%	95%	29%	4%	68%	98%

中3		ア	イ	ウ	エ	オ	カ
事前							
事後		96%	86%	9%	1%	47%	94%

中2の事前において、「1の目が出る確率は $\frac{1}{6}$ だが、1000回中何回出たとしても、それは偶然である」、また、「あやしいといえばどれもあやしいが、本当はどれもあやしくない。どれもありうることである」、「ほんとうは、いかさまとも何ともいえないから、○印をつけることはできないと思う」、「どれもいかさまとは思わない。あと1万回ほど投げてみると、どうなるかわからない」として、どれもあやしくないとしているもの、「この場合、きっちりした回数が多い」に、あやしいとみているのだから、すべてあやしい」として、みなあやしいとしたものなどがある。さらに、分析すると、次のようになる。

中2	アイカ	アイオカ	アイウオカ	アカ	アイウエオカ	あやしくない	無答	その他
事前	41%	20%	9%	9%	2%	5%	2%	12%
事後	23%	41%	23%	3%	2%	0%	0%	8%

中3	アイカ	アイオカ	アイウオカ	アカ	アイウエオカ	あやしくない	無答	その他
事前								
事後	38%	34%	12%	9%	0%	1%	1%	5%

中2の事前・事後を比較すると、ア、イ、カのそれぞれに、○印をつけたものが、さらに、一段と多くなっている。そして、オ、ウをそれぞれあやしいと思うものが、はじめの2倍以上になり、イとしたものが20%も増加している。指導において、さいころ投げの実験はしなかったが、1の目がどのくらい出るかを、計算によって求めることができるようになったためであろう。

中3の事後を、中2の事後と比較すると、ウ、オにおいて、それぞれ、約20%の差がみられる。中2の方が、あやしいとしたものが多いことは、計算にこだわったためであろうか。

#### 〔7〕 期待値の考え

⑨ 赤玉200個、白玉100個がはいっている箱の中から、1個をとり出して、その色を見てもとにもどすことにする。そのとり出した玉が赤のときはA君の得点で5点、もし白のときはB君の得点で10点もらえるというきまりで、6回玉をとり出すゲームをした。このゲームは公平か。

- ( ) ア. 公平である。  
 ( ) イ. A君の方が有利である。  
 ( ) ウ. B君の方が有利である。  
 ( ) エ. どちらが公平ともいえない。

また、このゲームで、A君、B君は、それぞれ何点ぐらいとれる可能性があるか。 A君  点ぐらい、B君  点ぐらい。

中2	ア	イ	ウ	エ
事前	76%	3%	6%	14%
事後	93%	0%	2%	2%

中2	A20点 B20点	A15点 B30点	A30点 B60点	その他	無答
事前	80%	5%	2%	10%	3%
事後	83%	5%	6%	6%	0%

中3	ア	イ	ウ	エ
事前				
事後	95%	1%	0%	3%

中3	A20点 B20点	A15点 B30点	A30点 B60点	その他	無答
事前					
事後	85%	1%	7%	7%	0%

中2の事前では、アがもっとも多く、ついで、エ、ウ、イの順である。「すごろくにしても、さいころは同じ確率なのに、絶対にといっていいほど、どちらかが勝つから」、また、「赤・白どちらの玉が出るかわからないので」、エとしているもの、「赤玉、白

玉の出る確率は、いつでも $\frac{1}{2}$ なので、倍の点数をもらえるB君の方が有利である」として、つまり、確率でなく点数に着目して、ウとしているものがある。A15点B30点としたのは、 $5 \times \frac{1}{2} \times 6 = 15$ 、 $10 \times \frac{1}{2} \times 6 = 30$ と計算し、A30点B60点としたのは、 $5 \times 6 = 30$ 、 $10 \times 6 = 60$ として求めたわけである。

中2の事後では、ほとんどアとしているが、少数のものは、なお、上のような理由によって、ウ、エとしている。A、Bの得点については、事前・事後において、あまり変化がない。

なお、公平かどうかの判断の百分率と得点の百分率とを比較して、一致していないことが伺える。たとえば、A20点B20点としながらも、どちらが公平ともいえないと判定しているものもいて、そこにずれが見られるのである。

中3の事後も、中2の事後とほぼ同じ傾向にある。

## 〔8〕 サンプリングの考え

Ⅷ 10万世帯ある都市で、1つの提案に対し、何パーセントぐらいが賛成であるかを調べることにした。経費のつごうで、全世帯について調べられないので、この都市の何世帯かを抜き出して調べたい。何世帯ぐらいを抜き出して調べたらよいと考えられるか。その数をかけ。 約  世帯

中2	100	1000	2000	5000	10000	50000	60000	99999	できるだけ多く	わからない	その他
事前	10%	20%	0%	1%	30%	15%	3%	2%	4%	5%	11%
事後	2%	33%	7%	2%	23%	16%	2%	2%	0%	0%	15%

中3	100	1000	2000	5000	10000	50000	60000	99999	できるだけ多く	わからない	その他
事前											
事後	7%	56%	2%	3%	25%	4%	0%	0%	1%	1%	2%

中2の事前では、多いものから順にいえば、10000、1000、50000、100である。

中2の事後では、多いものから順にいうと、1000、10000、50000、2000となる。

中3の事後では、多いものから順にいうと、1000、10000、100、50000となる。

このサンプリングの考えについては、中2では、特別に指導したわけではないが、事後で、1000、2000という数が多くなっているのは、確率実験を、各2000回試みたことによるからであろう。中3では、標本調査についても、指導したあとなので、1000が過半数を占めている。

## 〔9〕 独立事象における乗法定理の考え

Ⅸ ある学校で、今年の卒業生のうち、成績Aのものは全体の $\frac{1}{4}$ 、Bのものは全体の $\frac{1}{2}$ であり、また、体格甲のものは全体の $\frac{1}{4}$ であったという。成績と体格は無関係であるとき、成績がB以上で、体格が甲のものは、全体の何パーセントと考えればよいか。

%



中2		8.3%	8%	6%	2%	無答	その他
事前		37%	25%	4%	0%	5%	29%
事後		57%	25%	4%	0%	0%	14%

中3		8.3%	8%	6%	2%	無答	その他
事前							
事後		58%	17%	0%	4%	2%	19%

中2の事前では、8.3%、8%としたものは、あわせて62%もいる。しかし、その他が29%もいる。このことは、指導しなければ、どう考えてよいのかわからないことを示しているといえるだろう。

確率の乗法性については、定理としては指導しなかった。

中2の事前・事後を比較すると、8.3%、8%としたものが、事後では20%増加している。なお、6%としたものは、 $100 \times (3\% \times 1\%) \approx 6$ としたためである。

中3の事後では、8.3%、8%としたものが、あわせて75%で、2年の事後よりやや少なく、その他の解答がふえている。

#### (10) 統計的確率の考え

⑫ 下の表は、わが国の出生統計の一部である。わが国の男児は、どのくらいの割合で生まれてくると思うか。

( ) ア. 右の表は、6年間のものだけだから、もっと多くとると変わるかも知れない。だから、表からは判断できない。

( ) イ. 生まれてくるのは、男、

女いずれかであるから、男児は $\frac{1}{2}$ の割合で生まれてくると考えられる。

( ) ウ. 多くの人について調べてみて、男児出生率は、ほぼ0.51に近いのだから、男児出生率は0.51とみなしてよい。

年次 (昭和)	出生総数 $n$	出生男児数 $r$	$r/n$
30	173,0692	88,9670	0.514
31	166,5278	85,6084	0.514
32	156,6713	80,5220	0.514
33	165,3469	84,8733	0.513
34	162,6088	83,5822	0.514
35	160,6041	82,4761	0.514

中2		ア	イ	ウ
事前		13%	35%	53%
事後		10%	2%	90%

中3		ア	イ	ウ
事前				
事後		2%	10%	88%

中2の事前では、ウとしたものが、約半数を占めている。ある生徒は、「男、女いずれかが生まれるけれども、男児が $\frac{1}{2}$ の割合で生まれてくるとは限らない。異変的に変わるかも知れないが、6年間の全国民の統計が、そう変わるとはいえない」と述べている。次に、イとしたもの、つまり、男児は $\frac{1}{2}$ の割合で生まれてくると考えられるとしたものが、全体の $\frac{1}{2}$ 以上を占めていることは注目すべきことである。「いつでも、次に生まれてくるのは、男か女のどちらかであるから、そのうち、男児の生まれてくるのは $\frac{1}{2}$ である」というように、実際、確率指導以前の段階では、起こりうるすべての場合が、2つのうちどちらかしかないから、確率は $\frac{1}{2}$ であると考えられるものが多いのである。

中2の事後では、このことについて指導したあとなので、ウとしたものが、事前と比べて37%増し、90%になっている。これは、イとしていたものが、ウの方へまわったた



めと考えられる。なお、ア、ウと併記していたものが2%いた。

中3の事後では、男児は $\frac{1}{2}$ の割合で生まれてくると考えているものが1割もいることになる。これは、学習当時、確かに認識していなかったため、学習以前の考えにもどったのであろう。中2の事後と比べて、アとしたものは少なくなっている。

⑬ ビールびんのふた（王冠）を投げるとき、表か裏のどちらかが出る。この王冠の表の出る割合を求めたい。このとき、次の中から適当なものを選べ。（図は略す；商品名が上面になる場合を表とする）

- ( ) ア. 表か裏のどちらかが出るのだから、王冠の表の出る割合は $\frac{1}{2}$ であると考えられる。
- ( ) イ. 表と裏は同じ程度に出るとは考えられないので、王冠の表の出る割合は調べられず、求められない。
- ( ) ウ. 表と裏は同じ程度に出るとは考えられないが、さいころと同じように、数多くくり返し投げてみて、表が何回出るかを調べ、表の出た割合を計算すれば求められる。

中2		ア	イ	ウ
事前		35%	13%	53%
事後		0%	3%	97%

中3		ア	イ	ウ
事前				
事後		11%	3%	86%

⑬は、前問の⑫と同様、数学的確率の求められないものである。⑬は過去の調査統計により、⑬は実験によって、確率（統計的確率）を求めるものである。

中2の事前では、アとしたもの、つまり、王冠の表の出る割合は $\frac{1}{2}$ であるとしたものが、全体の $\frac{1}{2}$ 以上を占めていることは、⑫と同じ傾向にあるといえる。つまり、「表か裏の2とおりにしかなく、そのどちらかが出るのだから $\frac{1}{2}$ である」と考えているわけである。また、数学的確率の求められない場合は、確率は求められないとしているものが、1割以上もいることは注目すべきことと思われる。ウとしたものは、⑫と同様、過半数を占めている。「表か裏のどちらかが出ることは確かだが、表と裏の形のちがいが、重心の片寄りなどがあり、どちらか一方が出にくいということも考えられるので、統計をとった方が確かではないだろうか」と考えている。

中2の事後では、指導において、王冠投げの実験〔実験3〕を、実際に、くり返し2000回試みたので、97%のものがウと答えているが、しかし、イとしたものが3%いることは、実験の結果がうまくいかなかったものたちである。

中3の事後は、⑫の中3の事後と、ほぼ同じ傾向にあるといえよう。すなわち、⑫でも⑬でも、起こりうる場合が2とおりである場合、そして、それが、同様に確からしくない場合でも、どちらかが起こるのだから、その確率は $\frac{1}{2}$ である、と認識しやすいということである。そして、そのようなものは、中3の事後においても、約1割はいるのである。

#### 〔11〕 確率は事前の問題であること

次のものは、事前調査では行なわなかった。これは、定期テスト（昭和47.3.2）のときに実施した10問の中の1問であり、確率は事前の問題で、事後の問題でないことを

意識しているかどうかを調べるものである。確率概念にとってたいせつなものと思われるので、ここに、つけ加えておく。

図 3本のあたりくじのはいった20本のくじがある。このくじを、A、Bの2人が、A、Bの順に引くものとする。まず、Aが引いたとき、あたりくじであった。Aは、あたったことをBに知らせた。次に引くBのあたる確率はいくらか。

中 2		2	3	3	2	無答	その他
		19	190	20	20		
事前							
事後		72%	16%	6%	2%	1%	3%

中2の事後で、2/19と答えたものは、約7割である。Aの確率と同じとしたものは6%、AがあたったことをBに知らせたということを見捨て、 $3/20 \times 2/19 = 3/190$ としたものは16%もいる。

確率は、事前の問題であることを、十分に意識しないで処理しているものが、全体の約2割以上はいるわけである。なお、たとえば、

「4本のあたりくじのはいっている25本のくじがある。このくじを、A、B2人がA、Bの順に引くとき、A、Bの2人ともあたらない確率を求めよ。」

の問題では、正答率は、90%もある。

このように、形式的に確率を求めることができて、基本的な概念が、十分に身につけていない場合もあるのであり、この点、指導において注意しなければならない。

## VII 要 約

以上は、確率の実験指導の結果、生徒が、確率について、どのように考え、どのように受けとめたかを、生徒の感想を通して質的に眺めるとともに、また、確率指導の事前・事後調査を通して生徒の確率概念に対する認識の変容度および定着度について量的に考察してきたわけである。次に、それらを、総合的に要約してみよう。

1. 確率が、偶発事象を対象にすることによって、これまでに学習してきた数学の教材とは異質のものであると受けとめているものがかなりいることである。そして、偶然に左右されるものは、運のつきまとうものであり、結果がどのようなかわからないと考えるのである。それは、②の確率的判断や⑦の大量の法則の考えなどにみられる。また、たとえ、事前に確率がわかっている、飛行機の墜落事故のように確率の低いもので、ほとんど起こらないようなものでも、初めて乗ったときに起こる場合もあるというように、確率をあやふやなものであると思うものもある。不確定な事象を数理的にとらえるということに対して、興味を感じずるものがあるとともに、また、抵抗を感じるものもあるのである。
2. また、確率は、多分に、経験的なものであり、したがって、心理的なものに左右されやすいのである。②のお年玉つき年賀はがきの番号や③のくじを引く順序、⑤のさいころの目のつづけて出ることなどに対する確率的判断に、そうした傾向がみられる。そして、これらの確率的判断は、指導直後にはよくできて、1年後には、また、もとの経験的なものに左右されるものが1～2割でてくることである。

3. 確率概念の認識のしかたについて、事前で顕著なものをあげてみよう。⑦の大多数の法則の考えについては、つねに一定の値を保つと考えるものが5割程度、⑧、⑨の統計的確率については、同様に確からしくない場合には確率は求められないと考えるものが1割余り、起こりうる場合が2つしかなく、それが同様に確からしくない場合、たとえば、ペン先の表と裏の出る確率、男児・女児の出生率など、どちらもその確率を $\frac{1}{2}$ と判断するものが3割以上いること、また、⑥の場合の数と確率の考えについては、2枚の硬貨投げで、1枚は表で1枚は裏の場合を、2枚とも表、2枚とも裏の各場合と同じくらい出やすいと考えるものが6割以上いることである。これらの認識を改めさせるには、確率実験を行なって強い印象を与えることが必要であり、また、それによって、指導の効果がよくあげられるものである。
4. 確率の指導以前に、中2の時点において、確率概念の育っていると思われるものを、いま、7割以上の通過率を基準にしてあげてみると、①、②の確からしさを数量的に表わすこと、④のくじを引く順序、⑤の独立事象であることの確認、⑦の大多数の法則の考え、⑨の期待値の考えなどであり、また、⑥の検定の考えもあげられるであろう。  
また、逆に、確率概念が十分に育っていないと思われるものを、5割前後からそれ以下の通過率を基準にしてあげてみると、⑩、⑪の統計的確率、⑥の場合の数と確率の考えがある。そこで、これらに対しては、3で述べたように、確率実験を行なうこと、また、とくに、後者では、根元事象を明確に押えて指導することがたいせつである。
5. 確率指導の事前・事後において、顕著な差が認められるものを、30%以上通過率が増加したものを基準にしてあげてみると、⑥の場合の数と確率の考え、および、⑩、⑪の統計的確率である。これなどは、やはり、意図的に教材として取り上げて指導しなければわからないものである。
6. 確率概念の定着度については、厳密には、中2の指導の1年後の調査をしていないのでわからないが、指導後1年を経過している中3の通過率と中2の事後の通過率とを比較することによって調べてみると、全般的には、通過率が減少していることがわかる。しかし、2割以上は減少していない。通過率の減少していないものは、⑤の独立事象であることの確認と⑨の期待値の考えとである。通過率が2割減少しているものは、⑥の場合の数と確率の考えだけであり、また、1割程度減少しているものは、①、②の確からしさを数量的に表わすこと（分数・小数による表わし方が減って、百分率による表わし方が増加する）、③の確率的判断（数字の配列に迷わされる）、⑩の統計的確率（王冠の表の出る確率を $\frac{1}{2}$ としやすい）があげられる。

## Ⅶ 今後の課題

1. 今回の研究では、小学校時代に確率の指導を受けてこなかった場合の中学校第2学年の生徒を対象として、確率概念の認識の様相を中心に調べてきたわけである。しかし、今後は、小学校の第6学年において、確率の指導を若干受けてくることになるので、そうした場合の中学校第2学年の生徒を対象として、確率概念の認識の様相を、ふたたび調べ、その上に立って、確率の指導をすることにより、事前・事後において、どのように変容するかを研究していくことである。
2. 確率概念の調査をするといっても、なかなか容易なことではないが、今回得られた結

果をもとにして、さらに、確率概念について追求し、分析して、よりよい調査問題を作成していくことも、今後の課題である。

3. 確率指導は、新しい教育課程では、小・中・高等学校の各段階において行なわれることになるが、\*\*大局的な立場からみて、おのおのの段階での確率指導の内容の区分が、必ずしも明確ではないようにも思われる。小・中・高等学校を通して眺めると、用語を出すか出さないか、定理として打ち出すかどうかの違いがあるだけで、内容的には、ほとんど同じものであり、新鮮さに欠けきらいがある。また、中学校には期待値があるが、数学Ⅰには、その発展としての確率分布がとり上げられていない。これも、欠点の1つであると思う。

次に、中学校における確率指導に限っても、確率の導入の問題や、確率実験のとり上げ方・させ方、まとめ方、場合の数の位置づけ、確率指導の流し方の問題など、多くの問題をかかえている。

また、全般的にみて、確率の素材も、大同小異で、目新しいものはなく、新しい素材の開発が望まれる。

こうした確率指導の内容上および方法上の問題については、今後、さらに、検討を加えていく必要がある。

4. 今回の確率に対する生徒の感想のうち、中2のある生徒はその末尾に、「どの単元についてもそうだが、数学を純数学的に扱いすぎて、生活との関係がまったくなくなってしまっているようで、楽しくない」と書いていたが、この指導のように、現在の数学教育においては、数の集合と演算の教材を筆頭として、かなり、数学的になりすぎている傾向がある。このような状況においては、数学の問題が解けるようになって、その意味がわからない、あるいは、その概念が十分に把握されないという事態が起こるようになるのではないかと憂えるわけである。そこで、そのようなことが起こらないように、数学教育を、数学の立場からばかりでなく、指導目標の面からと生徒の認識の面からも、眺めなおして、研究していかなければならないと考えるのである。

#### 〔注〕

- \*1 第1回の実践報告は、次のものに掲載されている。

松宮哲夫「中学校における確率指導——その実践報告——」大阪学芸大学附属天王寺中学校・高等学校研究集録第8集、昭和41年6月発行、pp.33~53

第2回の実践に関連しては、次のものに報告されている。

松宮哲夫「中学校における確率・統計の指導についての実験的研究——とくに統計的仮説検定の指導について——」大阪教育大学附属天王寺中学校・高等学校研究集録第13集、昭和46年7月2日発行、pp.12~19

- \*2 山岸雄策氏ほか「月刊うがく」vol.3/No.3、1966年12月号、pp.23~29

この報告では、確率を指導するにあたって、中学校・高校の生徒が、どの程度の概念をもっているかを調べた結果を述べている。その調査の時期は、1966年4月中旬から5月上旬にかけてであり、したがって、中学校・高校とも、確率は未習、高校3年では、順列・組合せについて学習していたと判断される（ただし、高2については不明である）。そして、学年の進行につれて、認識のしかたがどのように変わってい



くかを、中1から高3までの生徒を対象として調べたもので、興味深いものがある。  
本稿と併せて読みたい。

- \*3 この学年の生徒を、第3学年のときには、筆者が数学の授業を担当したが、第2学年のときには、本校の福原公雄教諭が担当され、確率指導については、次のようなプログラムで実施された。

指導時期 昭和46年1月12日～2月18日（全12時間）

指導項目	§1. 場合の数	} (4時間)	§4. 確率の求め方 (3時間)
	§2. 順列		§5. 統計的確率 (2時間)
	§3. 組合せ (2時間)		§6. 期待値 (1時間)

以上を通して行なわれた確率実験は、さいころをくり返し300回投げる実験であった。

- \*4 この時期の中2は、場合の数（§1. 場合の数，§2. 順列・組合せ）の指導にはいる直前であった。
- \*5 この時期の中3は、確率の指導後1年1か月経過していたときであり、また、標準偏差、標本調査、相関関係など、統計の指導を終えたところであった。
- \*6 調査の項目および調査問題は、\*2の調査問題に④、⑤を補足し、⑥から⑩までは、字句に若干の修正を施し、資料の一部を変更しただけで用いることにした。比較に便ならしめるためでもある。
- \*7 このチップは、加藤数物から販売されているものである。
- \*8 わが国の中等教育において、初めて、確率が教授要目に登場したのは、昭和17年のことであった。その第4学年の第1類の最初に、「箇数の處理 有限個ノモノヲ分類 處理スル能力ヲ養フ 順列 組合せ 確率 二項定理」と書かれているのがそれであり、昭和19年度に発行された教科書「数学4・第1類」の使用によって、確率の指導は開始されたのである。その後、新制高等学校の数学「解析編Ⅱ」に受けつがれ、さらに、数学Ⅲに引きつがれて、現在に至ったわけである。そこでの指導の実態は、場合の数に結びつく確率の計算が主なものであった。このように、中等教育の後期においてのみ指導され、その前期においては、これまで指導されてこなかったもので、いまだ十分に現場に定着しているとはいえない。したがって、中等学校の前期における確率指導のあり方について、初等・中等教育の関連において考察し、実践的研究を行なっていかなければならないのである。

昭和47年4月21日記

## 枯れ葉・枯れ枝に生息する総翅類

芳 賀 和 夫

前報に於いて、森林々床の落葉堆積、いわゆるリッター層に生息し、ベルレーゼ法で採集される総翅目アザミウマ類について採集品をまとめ、属 *genus* レベルでの検索を作製し、土壤生物群集を研究する上の一つの資料とした。そこに引き上げた20属のものについては分類学上の検討も始められ、また、一部のものについては生活状態も明らかになりつつある。それらの大半のものは、いわゆる *fungus-feeding thrips* であり、落葉が朽ちて分解されていく過程の食物連鎖においては第2次の消費者にあたる。

一方、それら *fungus-feeding thrips* の中には、リッター層に限らず、樹上性のものもあり、枯れ枝、枯れ葉、枯れづる、枯れすすき等に見出されるものも多い。本報に於いては、主として叩き網法 *beating* によって得られるものを整理し、属、もしくは種レベルの検索を作成ことにした。

以下に取り上げるもののうち、すでに数属については前報で扱っており、重複するが、新たな知見を加えることができた。また、土壤性総翅類は大阪周辺の採集品に限ったが、今回は、復帰成った沖縄産のものも一部につけ加えることにした。

また、これらの標本の中には大量に胞子を体内にふくんでいるものがあり、菌類とアザミウマの関係についても追究する必要があるが、今回は、その一部について、専門家の同定をもとに、これらの胞子が体内に寄生するものではなく、枯葉や枯枝につく不完全菌類のものであることが明らかになったことを報告する。

この報文をまとめるにあたって、標本の提供、貸与を受け、国内で入手困難な文献についてコピーの機会をいただいた大英博物館の L. A. MOUND 氏、インド・ロヨラ大学昆虫研究施設の ANANTHAKRISHNAN 博士にまず感謝したい。北海道大学農学部昆虫学教室所蔵の石田昌人コレクションのタイプ標本の検鏡・借用について、高木貞夫博士の御理解ある配慮をいただき、また、東京学芸大学生物学教室の堤千里氏には文献その他の面でお世話になり、はげましをいただいた。本文中に取り上げた標本の一部は北里大学の采川昌昭博士および東京農業大学昆虫学教室の岡島秀治氏の採集品を提供していただいたものである。

菌類の胞子については財団法人発酵研究所の横山竜夫博士に同定していただき、かつ数々の御教示と御指導をいただいた。この小文をもって礼状にかえたい。

### 総翅類の採集法について

アザミウマ類のうち花に棲むものの他はほとんどがあまり目につかない植物の間隙や

葉裏、葉鞘下、樹皮下などで生活しているため肉眼による発見は容易でない、そのため、研究者たちは、それぞれに採集法を工夫している。近年の主要な文献の中から採集法について引用してみる。

- COTT, H. E. (1956) — "Specimens may be taken by sweeping grass or herbs; by beating shrubs or trees, particularly those dead dying or attacked by fungi; or by processing dry leaves, barks, moss, grass and branches in a Berlese funnel. ..."
- BAILEY, S. F. (1957) — "Serious collecting requires a sweeping net and a beating sheet. The beating sheet is a square of canvas measuring about one yard at the edge and supported by wooden cross bars. Held under a woody plant, it catches thrips and other insects dislodged from the plant by vigorous blows of a stick or clubs. ..."
- PRIESNER, H. (1964) — "To get a general idea of the species present, captures by means of a sweeping-bag or very dense sweeping-net are useful. This bag should preferably be of white linen. Since many desert plants are spiny and so may soon tear the bag to pieces, if used continually, beating (the plants) over the bag with a heavy stick is recommended. ..."
- 黒沢三樹男 (1968) — "アザミウマ類の棲息場所は多岐にわたっているので、採集するには次のように行なうのがよい、叢に生活している種類には大きな布で作られた捕虫網で拘い取りを行なう、樹上に生活している種類には白い布地で作った四ツ手網の上に枝や葉をたたいて虫をおとして採集する..."
- STANNARD, L. J. (1968) — "Thysanoptera may be collected by three general techniques — sweeping, beating, and the Berlese extraction method. ... A broad, flat cloth is excellent for receiving thrips dislodged by beating dead branches or by shaking flowers and leaves. ..."
- ANANTHAKRISHNAN, T. N. (1969) — "The common method of collecting thrips is by beating foliage or inflorescence of the dead, decaying or fungi-infested branches of trees and shrubs, on to a white background, preferably a sheet of white stiff paper. ..."

いずれにしろ、STANNARD によってまとめられているように、アザミウマの採集法は sweeping, beating とベルレーゼ法の3方法が主であることにはかわりはない。sweeping は簡便で、予期せぬものを採ることもできるが、時に正確な host を知ることが困難なことがある、偶然の採集のまま1~2個体で記載され、後の研究者を手古摺らせることも多い。これにくらべて beating は棲息場所の的を適確に絞ることができ、最初の一叩きでアザミウマが落ちたときに、すぐに hand sorting を行ない、生活状態を知ることが可能であり、すぐれた採集法といえることができる。

筆者の使用している用具は Fig. 1 に示すように、ほぼ正方形の白布の四隅を竹の棒で十字に支えるもので適当な張りを持たせるため、うすいブロード地を使い、竹刀用の竹の弾力をかりているが、布地はうすいものの方がキャンバスシートなどにくらべて軽く扱いやすく、また汚れを洗濯するのも容易である。筆者はこの白布を2枚用意して交代に使

うことにしている。また、採集を目的としない旅行のときもこの白布を1枚携帯し、採集のチャンスがあるときは、山野の竹類を即席に組み合わせてひろげることになっている。かつて出張先でポケットの大型のハンカチの四隅に切れ目を入れ、細い竹を差し込んで小型の beating cloth にし、稀種を採集したことがある。前ページに引用した STANNARD (1968) は更に "In an emergency, a piece of cardboard, or one's shirt can be used as a substitute for the collecting cloth ..." と書いている。

アザミウマは微少な昆虫であるため、ともすると見落としがちである。beat した直後は落下した虫はしばらく不動の状態であることが多い。数10秒の間を置くと動き出したアザミウマを見つけやすくなる。この類はあまり速くは歩かず、また、ほとんど飛ばないので、あわてる必要はない。

白布上に落ちたアザミウマは通常 AGA 液を満たした小ビンの中に、先端を液で濡らした小筆でとらえて収容する。採集小ビン(vials)には番号をつけておくなどして記録が残るようにする。また採集には高倍率のルーペを必要とする。

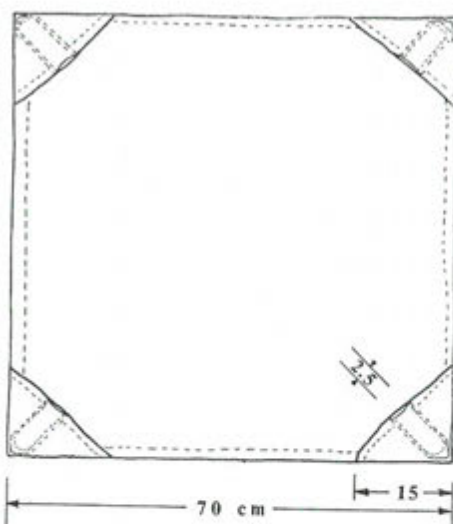


Fig. 1 Beating cloth

これを支える竹の棒は長さ70×1.5=105 cm (しなない竹が良い)を2本用意し中央部でネジ止めする。入りにくいときは上側の棒の端をすこしけずってみる。できるだけピンと張るようにし、棒のない面で虫を受ける。

#### 枯葉・枯枝性総翅類の食性

枯葉・枯枝・枯莖等に棲息するアザミウマの多くは Megathripinae 亜科のもので巾広くバンド状の maxillary stylets を有し、胞子を常食にしている。したがって、プレパラート標本を検読すると、往々にして体内におびただしい数の胞子を見ることがある。この体内の胞子については1912年に BAGNALL が気づいており、Seyshell 諸島の Dilhouette 産の *Elaphrothrips mahensis* (BAGNALL)の体内でこれを見たときに当初、原生動物と考えたようである。その後、この minute organisms が胞子であることがわかり、BRIERLY という学者に同定を依頼したところ、つぎに引用するような報告を受けたという。

(*Dicaiothrips* は MOUND 1968 によって *Elaphrothrips* のシノニムとして整理された。) "The fungus spores on the *Dicaiothrips* belong to the genus *Fusarium*, which contains many common saprophytes of decaying organic matter. Owing to the absence of mycelium, characteristic growth, etc., it is impossible to identify it specifically with any degree of certainty, but it is not improbably *Fusarium speiseri* Lindan, a species which Hiedick has recorded on dead Cicadas from Western Prussia."

*Bactridothrips brevitubus* や *Megathrips honoris* の体内からもっともよく見出され



る胞子は *Pestalotia parmarum* COOKE という不完全菌類のもので、概ね3室にわかれている。

日本各地の枯れススキに棲む *Fulgorothesis* sp. の体内からは4室の胞子が得られるが、これも *Pestalotia* sp. の胞子である。ただこの類のものは胞子の両端に附属物があり、その一端に2~3本の毛があれば *Pestalotia*、両端ともに1本ずつの appendage であれば *Monochaetia* 属であるが、これらの appendage は体内では失われている。*Fulgorothesis* sp. の体内からは、これとは別の胞子、*Cladosporium* sp. も見出されている。

沖縄本島産の *Machatothrips artocarp* から *Botryodiplodia* sp. という矢張、不完全菌の胞子が発見されている。

その他にも同定不能の胞子があり、不完全菌類以外の胞子である可能性もある。

これらの不完全菌類は死んだ葉の組織を栄養源として無性的に増殖し、大量に作りあげる胞子を葉の表面に押し上げ、もしくは表皮をこわして露出する、このようにしてしだいに葉の形を崩していく、したがって栄養段階の上では分解者 decomposer としての働きを持っている、アザミウマ類はこれらの胞子を食べるものであるから腐植連鎖の第2次消費者と考えることができる。

生 葉 → 枯 葉 → 不完全菌類 → アザミウマ類  
P            P'            C<sub>1</sub> (D)            C<sub>2</sub>

アザミウマの胞子を食べる行動については観察がむずかしい、枯れはじめでまだ緑色がわずかでも残っている葉は beat してもアザミウマに関しては empty であることから、これら菌類がある程度まとまった数の胞子を作り出すと（つまり完全に枯れたころ）アザミウマが生活可能になるものと思われる。このような枯葉（形は完全に残っており、まだもろくない）の上では adult のみではなくあらゆるステージのものが同時に見出される。胞子の摂食については口器の構造と密接な関係があるが、最近、走査電顕を使って maxillary stylets の立体構造がしらべられた。(MOUND, 1971) しかし胞子の吸い取り方については良くはわかっていない。

#### 枯葉・枯枝性総翅類の属の検索

芳賀1971はリッター層から得られる総翅類を3群にわけ、その1群として、枯枝、枯葉、あるいは朽木を棲み家としているもので、リッターからも得られるもの6属をあげているが、それらのうち、*Astrothrips* 属 (*Thripidae* 科, *Heliothripinae* 亜科) をのぞく他の5属はいずれも *Phlaeothripidae* 科に属するものである。

(*Astrothrips* は日本で1種のみが記載されている。*A. aucubae* KUROSAWA, 1932 がそれで、原記載によれば、種名のようにアオキ *Aucuba* を host としているが、この種は、生葉の beating, 花, 枯枝, 枯づるなどからも得られ、真の host が不明である。なお、筆者はアオキからは得ていない。)

以下の検索には *Phlaeothripidae* のみを扱うことにする。

## PHLAEOTHIRIPIDAE

1. —体長は 4mm 以下, 小腮刺針 maxillary stylet は細い,  
♂の腹部に分泌腺域 glandular area を持つものがある。  
..... Phlaeothripinae 亜科..... 2
- 体長はほとんど 4mm 以上, 中には 10mm を越えるもの  
もある。小腮刺針は太く, バンド状, ♂の腹部には分泌腺  
域を持たない。..... Megathripinae 亜科..... 6
2. —触角第 2 節にある感覚窓 sensorium は根本に近い位置に  
ある。前胸背板は小さく, 周囲に広い膜状部がある。  
..... *Plectrothrips* 属
- 触角第 2 節の感覚窓は上端に近く位置する。前胸背板は普  
通に発達する。..... 3
3. —頭長は頭巾よりやや長く, 頬に生ずる数対の毛は根本がコ  
ブ状にふくれていない。♂の前肢はしばしば太く発達する  
が, 附節以外には突起は生じない。複眼はあまり発達せず  
ときに数コの個眼のみみとめられることがある。無翅のもの  
が多く, 単眼を欠くものもある。..... *Hoplothrips* 属
- 頭部は細長く頬はほぼ平行する。そこに生ずる刺毛は根本  
がコブ状になっている。♂の腿節や脛節にはしばしば 1 ~  
数コの突起や鋸歯がついている。..... 4
4. —触角第 3 節にある感覚錐 sense cone は 7 本より多く, 30  
本に達するものもある。頭部背面全体には明瞭な網目状の  
刻紋がある ..... *Ecacanthothrips* 属
- 触角第 3 節の感覚錐は 4 本で, 頭部の刻紋は弱い。..... 5
5. —頭長は頭幅の 2 倍近く, 複眼の長軸方向はほぼ平行する。  
前胸の刺毛はみな良く発達し, 長い。前肢の基節に 4 本の  
太い毛が密生する。前翅は中央でくびれることなく, 前後  
縁は平行する。..... *Hoplandrothrips* 属
- 頭部はやや細長く, 基部でせばまっている。複眼の長軸方  
向は平行せず, ハの字に近い。前胸刺毛は発達するが長く  
はない。前肢基節には 1 ~ 3 本の刺毛がある。前翅は中央  
部でややくびれている。..... *Phlaeothrips* 属
6. —腹部第 10 節は長い管状になっており, その先端に良く発達  
した尾毛がついている。..... 7
- 腹部第 10 節は管状に伸びず, パラボラ型。極く短い尾毛が  
密生する。頭部はほぼ正方形を呈する, 触角第 8 節は第 7  
節と癒合している。..... *Pygothrips* 属
7. —頭部は四角く, 頭頂は複眼の前方に全く突出しないか, 突  
出してはわずかである。小腮刺針が頭内に引き入れられて

- いるときは左右2本が互に広く離れ、V字形を呈する。 ..... 8
- 頭部は長方形を呈するが、ややまるみを帯びている。頭部背面は盛り上がり、前方単眼は小丘の上についている。小腮刺針は頭部中央でくっついていて、また、頭部の刻紋は中央前方に向うようについている。♂♀とも前肢の附節に1つの鋸歯突起を持っている。触角第7・8の両節はくっついており、全体で7節に見える。
- ..... *Polyphemothrips* 属
- 頭部は細長く、その前端は複眼の前方に突出する。体は特に大型で細長い。 ..... 9
8. ——前肢附節の歯状突起は大きく、その根本は幅広い。♀とも腿節には突起物はない。単眼後刺毛はよく発達している。循板 *pelta* (腹部第1節の背板)は巾広く裾を持ち、その両裾は第2節との境界線からはなれて前方にそり上がっている。
- ..... *Diceratothrips* 属
- 前肢附節の歯状突起は♂では大きく♀では小さい。前肢腿節は♂では太くまるく発達するが突起物はなく、♀では、太くはならないが内側に三角形の突起物が4~6コ1列に並んでいる。循板の裾の部分は境界線からはなれているが、全体がほぼ五角形を呈するので裾がそり上がっているという感じはない。
- ..... *Machatothrips* 属
9. ——♂♀とも前肢には歯状突起を持っていないが、♂の腹部第6節には角状の突起物がある。 ..... 10
- ♂の前肢附節に歯状突起があり、♂の腹部には突起物がない。 ..... 12
10. ——頭部背面中央部は稜状にもり上がり、小腮刺針はその稜に沿って複眼の位置まで収納され、左右2本が中央部で近づいている。触角第6、第7の両節とも先端が下方へ(ventral)突出している。
- ..... *Megalothrips* 属
- 頭部背面はもり上がり、小腮刺針は左右が広くはなれてV字形になっている。触角第3~第6節は細長く伸び、ゴルフクラブ状になっている。 ..... 11
11. ——触角第3節は第1、第2節の合計長のほぼ2倍か、2倍より短い。頭長は頭幅の2倍以下。 ..... *Megathrips* 属
- 触角第3節は第1、第2節の合計長の2倍より長く、頭長は頭幅の2倍より長い。 ..... *Bactridothrips* 属
12. ——♂と同様に♀にも前附節の歯状突起がある。 ..... 13
- ♀の前附節には突起がない。 ..... 14
13. ——頭部の前方突出部は短い。後方単眼は複眼の前端に近く位置する。触角第3節は根本の方で急にふくれるという特異

な形をしている。

..... *Elaphrothrips* 属

*E. antennalis* BAGNALL

——頭部の前方突出部はやや長い、腹部はほぼ紡錘形をしている。  
複眼は下側 (ventral side) が上側より伸びている。

..... *Fulgorothesis* 属

14. ——頭部の前方突出部は長く、腹部は紡錘形にはならず、後  
方に向って細まり、腹部第8節は長方形で細長い。大型で  
*Bactrothrips* の♀に似るが、留翅刺毛が各3対以上あ  
る。

..... *Elaphrothrips* 属

*E. takahashii* PRIESNER

——頭部突出部はきわめて良く発達している。前腿節は太くま  
るみを帯びていて、内側にコブ状突起と歯状突起が1つづ  
つある。腹部はきわめて細長く、後方に行くにしたがって  
細く弱々しくなる。10mm を越えるものがある。

..... *Kleothrips* 属

各属・種についての補足

- ◎ *Plectrothrips* ..... 主に樹皮下で生活している。叩き網で得られることもあるがあまり有効ではない。少なくとも日本には2種が産する。
- *Ecacanthothrips* ..... 枯れづる、枯れ小枝、地上に落ちている枝などから得られる。  
*E. inarmatus* KUROSAWA, と *E. piceae* ISHIDA の2種が記載されているが、これはおそらく同種の♀♂であろう。*piceae* のタイプ標本は所在不明である。この他に屋久島、沖縄から1種得られている。
- ◎ *Hoplandrothrips* ..... 和歌山県大川のシイ枯枝から1種1頭(♂)が採集されたが追加個体が得られないので未検討。
- ◎ *Phlaeothrips* ..... リッター層から得られるものと、枯葉から得られるものがある。未同定。
- *Hoplothrips* ..... Fig.15に示したものは *H. flavipes* で朽木樹皮上におびただしく発生することがある。体形に変異がある。他に数種を産する。
- *Pygothrips* ..... *P. nogutii* KUROSAWA, 1932. はカミキリ幼虫の孔道で採れた2頭で記載されている。筆者は枯葉から2頭を得たが別種のようなものである。
- ◎ *Polyphemothrips* ..... BAGNALL. によって記載された *Docesissophothrips frontalis* は本属のものと思われる。他に3種が採集されている。
- ◎ *Diceratothrips* ..... 沖縄本島、屋久島から得られた。両島のものは同一種である。
- ◎ *Machatothrips* ..... ISHIDA. によって記載されたこの属のものはほとんど整理され、*M. ishikii* が未整理であるが、タイプ標本が所在不明になっている。記載を読む限りでは別属と考えられる。この属については



MOUND 1970 の再検討整理がある。沖縄産のものがあり *M. artocarp* MOULTON の♀と同定された。

- ◎*Megalothrips* ..... 前記の *Docessissophothrips frontalis* と誤って同定されていたものの中に本属の♀が多数あった。昨年、♂が採集され、腹部第6節に角状突起を有することがはっきりしたため、近く1種が記載される。
- Megathrips* ..... 日本からは *M. honoris* BAGNALL と *M. quadrituberculatus* (BAGNALL) の2種が記載されている。しかしこの両種とも *Bactridothrips* 属に酷似しており、逆に *Megathrips lativentris* とはかなりちがっているため、現在、属名の変更を検討中である。
- Bactridothrips* ..... TAKAHASHI によって記載された *B. brevitubus* は本州にも産する。いわゆる照葉樹林帯のシイ・カシ類と、クス・ヤブニッケイなどの枯葉に棲息する普通種である。個体変異が多いが翅形だけは変異がない。
- Elaphrothrips* ..... *E. antennalis* BAGNALL は検索でとり上げた特徴によって他の本属のものと明確に区別できるので、新属を作るべきであろう。*E. takahashii* PRIESNER は♀のみで記載されたが、昨年岡島秀治氏によって本種と同時に採集された♂は明らかに *Kleothrips* 属のものであった。
- ◎*Fulgoro*thrips ..... 粘れススキにのみ生息する。黒沢1968の記録した *Elaphrothrips antennalis* は本属のものの誤認である。全国各地、局所的に発生する。箕面・勝尾寺尾根と清水谷には多産する。翅型の変異がある。
- ◎*Kleothrips* ..... 上記のように沖縄本島で採集された。現在のところ、日本産のものうち最大のアザミウマであるが、前肢・頭部の発達にくらべて腹部後端は弱く、“竜頭蛇尾”の感がある。
- (◎.....黒沢1968に未記録の属をあらわす)

ここに取り上げたものの他に属名がわからないものがいくつかある。特に樹皮下で採集されるものの中には特異なものが多い。総翅類は分類学的にも検討を要することがらを多くふくんでおり、採集や標本・文献の入手など多くの方々の協力を必要としている。



Fig. 2 枯れススキ  
*Fulgorothrips sp.* が棲む

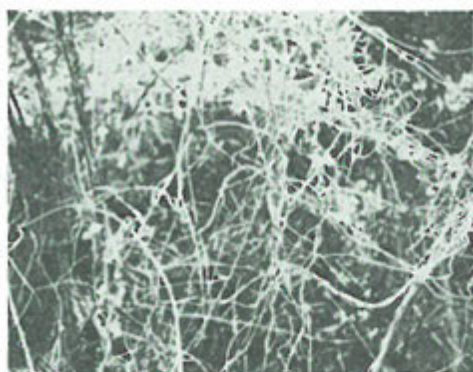


Fig. 3 枯れづる  
*Ecacanthothrips inarmatus* などが採れる

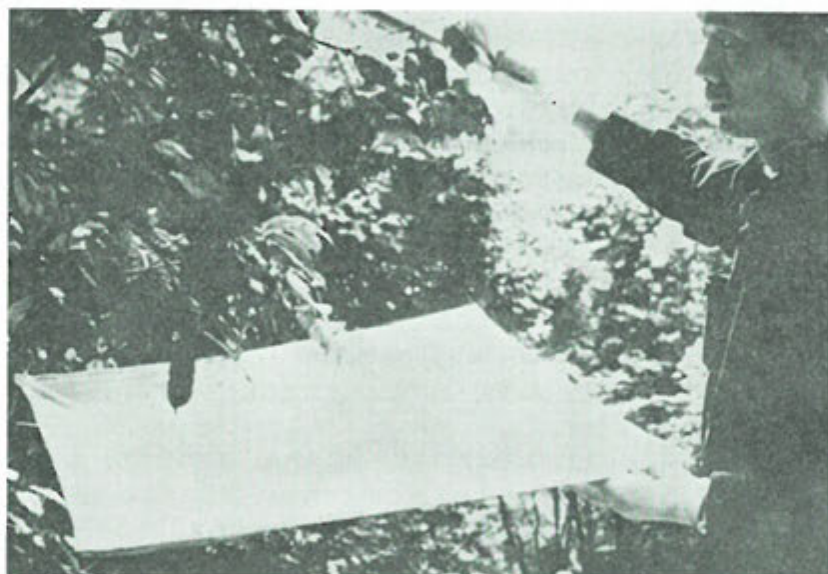


Fig. 4 シイやカシの枯れ葉からはいろいろなアザミウマが採れる。beating で白布へ落とす。

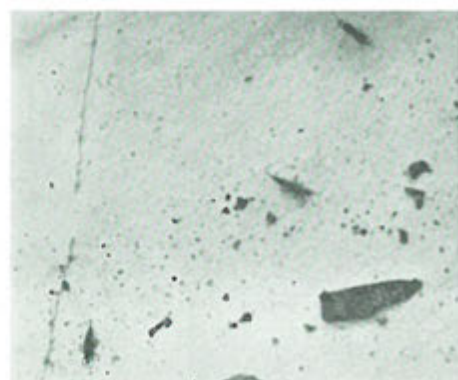


Fig. 5 白布に落ちた虫  
*Megathrips honoris*



Fig. 6 採集用 AGA 入りの vial  
と携帯用の小筆

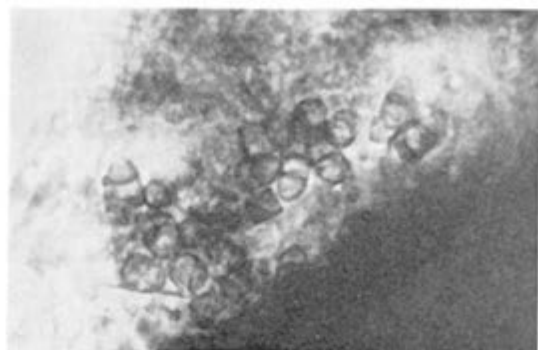


Fig. 7 Spores of *Pestalotia parmarum* COOKE in *Megathrips honoris* BAGNALL 400×

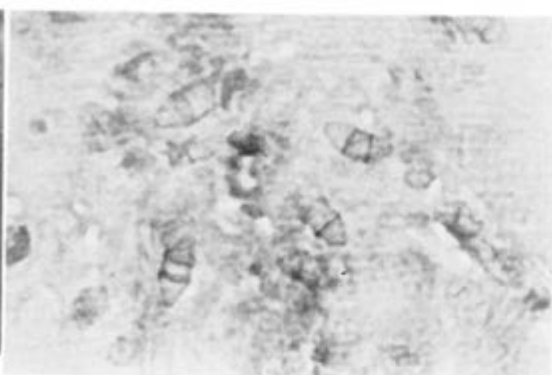


Fig. 8 Spores of *Pestalotia* sp. & *Cladosporium* sp. in *Fulgorothesis* sp. 400×

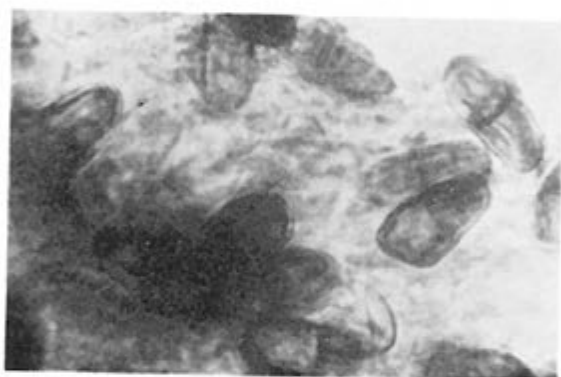


Fig. 9 Spores of *Botryodiplodia* sp. in *Machatothrips artocarpis* MOULTON 400×

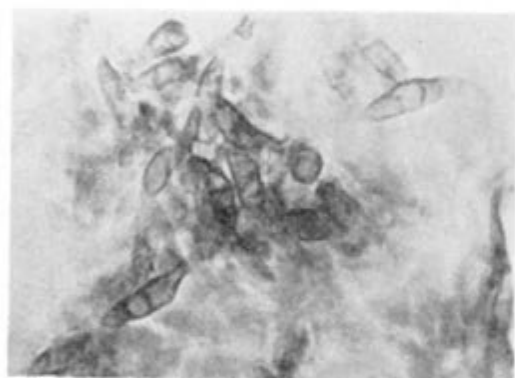


Fig. 10 Four chambered spores of *Leptosphaeria* sp. in *Bactridothrips brevitubus* TAKAHASHI 400×



Fig. 11 *Fulgorothesis* sp. from Shimizu-dani, Mino-o on dead *Miscanthus*, having numerous spores within the body.





Fig. 12  
*Plectrothrips* sp. 2.35mm



Fig. 13  
*Ecacanthothrips piceae*  
3.25mm



Fig. 14  
*Hoplandrothrips* sp. ♂.  
3.7mm



Fig. 15  
*Hoplothrips flavipes*. 3.95mm



Fig. 16  
*Pygothrips* sp. 2.05mm

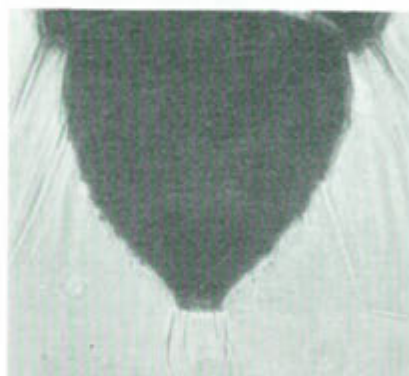


Fig. 17  
Conical X of *Pygothrips* sp.



Fig. 18  
*Diceratothrips* sp. 3.4mm



Fig. 19  
*Machatothrips artocarpi* ♀. 5.95mm



Fig. 20 femoral tuberculus.  
*Machatothrips artocarpi* ♀.





Fig. 21 *Polyphemothrips* sp.  
(= *Docessissophothrips frontalis*)  
4.85mm



Fig. 22 *Polyphemothrips* sp.  
4.05mm



Fig. 23 *Elaphrothrips antennalis* ♀  
4.05mm

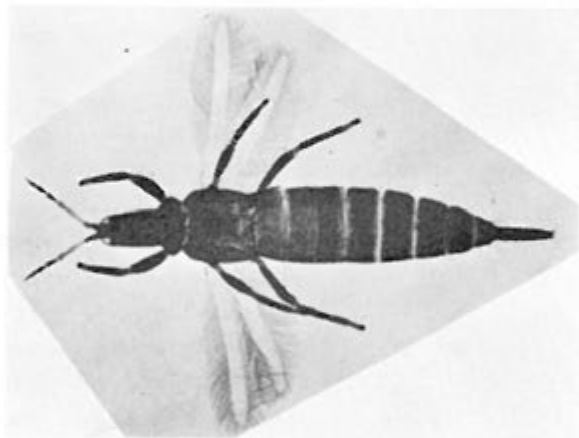


Fig. 24 *Megalothrips* sp. 4.75mm



Fig. 25  
*Kleothrips* sp. 10.25mm



Fig. 26 *Bactridothrips*  
*brevitubus* 7.95mm



Fig. 27 *Megathrips*  
*quadrituberculatus* 5.9mm



Fig. 28 *Megathrips*  
*honoris* 5.85mm

## THYSANOPTERA OCCURRING ON DEAD LEAVES AND DEAD BRANCHES

Kazuo HAGA

1. Many species of tubuliferous thrips belonging more than ten genera live on dead leaves, dead branches, dead vines, dead grass or decayed trees in Japan.
2. A white, thin cloth expanded by two bamboo cross bars is the most useful to collect the thrips of dead plants.
3. The thrips of dead plants feed spores of the imperfect fungi, such as *Pestalotia palmarum* COOKE, *Pestalotia* sp. (or *Leptosphaeria* sp.), *Cladosporium* spp. and *Botryodiplodia* sp.
4. A key is provided in Japanese for recognition of the genera from the dead plants.
5. Some notes are given on the genera and species.

*Plectrothrips* : Two species to be described from Japan. They live under the bark of the dead branch.

*Ecacanthothrips* : *piceae* ISHIDA may be male form of *inarmatus* KUROSAWA. Many specimens have been collected both sexes of *inarmatus*, but the unique holotype of *piceae* is not in the Ishida Collection, Hokkaido University.

*Pygothrips* : *nogutii* KUROSAWA was found in the hole of a citrus tree bored by a Cerambycid larva. I collected two specimens from the dead branches. It differs from *nogutii*.

*Polyphemothrips* : Three species of the subgenus *Adelothrips* occur from Japan. *Docessissophothrips frontalis* BAGNALL also belongs on this genus.

*Megathrips* : BAGNALL described two species from Japan, *honoris* and *quadrituberculatus*. These species are more similar to *Bactridothrips* spp. rather than *Megathrips lativentris* (HEEGER).

*Bactridothrips* : *brevitubus* TAKAHASHI is a common species on dead leaves of the evergreen trees of FAGACEAE and LAURACEAE.

*Elaphrothrips* : *antennalis* BAGNALL is a rare species. I collected only a female. It would be necessary to erect a new genus for *antennalis*. *takahashii* PRIESNER also belongs to *Kleothrips*. Mr. S. OKAJIMA collected two males with females of *takahashii* from Okinawa. These males belong obviously to *Kleothrips* and are the longest thrips in Japan.

# 参 考 文 献

- ANANTHAKRISHNAN, T.N. (1964) A contribution to our knowledge of the Tubulifera (Thysanoptera) from India. Opusc. Ent. Suppl. 25 : 1—120.
- (1969) Mycophagous Thysanoptera — I. Indian Forester. 95 (3) : 173—185.
- (1969) Mycophagous Thysanoptera — II. Oriental Insects. 3 (3) : 289—299.
- (1969) The genus Polyphemothrips Schmutz from India. Oriental Insects. 3 (3) : 301—310.
- (1969) Indian Thysanoptera. Zoological Monograph No. 1. Publ. Inform. Directorate, New Delhi, 171 pp.
- and A. JAGADISH (1970) The species of Diceratothrips Bagnall and allied genera from India (Thysanoptera : Megathripinae : Insecta). Oriental Insects. 4 (3) : 265—280.
- BAGNALL, R. S. (1921) On Thysanoptera from the Seyshells Islands and Rodrigues. Ann. Mag. Nat. Hist. 9 (7) : 257—293.
- BAILEY, S. F. (1957) The thrips of California, Part I. Bull. Calif. Ins. Survey. 4 (5) : 143—220.
- COTT, H. E. (1956) Systematics of the suborder Tubulifera (Thysanoptera) in California. Univ. Calif. Publ. Ent. 13 : 1—210, Pl.
- 芳賀和夫 (1971) 大阪周辺で得られる土壌性総翅類 大阪教大附中高研究集録 13 : 44—56
- (1972) 箕面の総翅類II 箕面の生物 14 : 2—8
- KUROSAWA, M. (1932) Descriptions of three new thrips from Japan. Kontyû. 5 (5) : 230—242.
- (1968) 日本産総翅類の研究 Ins. Matsu. Suppl. 4 : 1—94.
- MOUND, L. A. (1968) A review of R. S. Bagnall's Thysanoptera collections. Bull. Br. Mus. (Nat. Hist.) Entom. Suppl. 11 : 1—181.
- (1970) Thysanoptera from the Solomon Islands. Bull. Br. Mus. (Nat. Hist.) Entom. 24 (4) : 85—126.
- (1971) The feeding apparatus of thrips. Bull. Ent. Res. 60 : 547—548, pl.
- PRIESNER, H. (1935) New or little-known oriental Thysanoptera. Philip. Journ. Sci. : 57 (3) : 351—375.
- (1960) Das System der Tubulifera (Thysanoptera). Anz. Ost. Acad. Wiss. Math. Naturwiss. Klasse 13 : 283—297.
- (1964) A monograph of the Thysanoptera of the Egyptian Deserts. Publ. Inst. Desert Egypte. 13 : 549.
- (1964) Ordnung Thysanoptera (Fransenflügler, Thripse). Bestimmungsbücher zur Bodenfauna Europas. Akademie Verlag. Berlin. 242 pp.
- STANNARD, L. J. (1957) The phylogeny and classification of the north American genera of the suborder Tubulifera (Thysanoptera). Biol. Monogr. Number 25 : 200 pp.
- (1968) The Thrips, or Thysanoptera of Illinois. Bull. Ill. Nat. Hist. Survey. 29 (4) : 215—552.
- TAKAHASHI, R. (1937) Descriptions of new Thysanoptera from Formosa, with notes on the species found on the high elevations of the island. Tenthredo. 1 (3) : 339—350.

# 言語活動を中心とした WRITING の指導

(その1)

——英語学習の問題点(第5報)——

樋口 忠彦  
今 倉 大

## I. はじめに ——テーマ設定にあたって——

私たちが「言語活動を中心とした writing の指導」というテーマに取り組んだ動機は、主として、次の三点に起因している。

- ① 「英語教育の目的は何か」、「なぜ英語を教えるのか」という問題について、英語・英文学の研究者をはじめ、英語教育に携わる者の間で随分論議されてきた。そして、その命題に対する解は種々様々であり、まさに百花繚乱の観がある。しかし、すべての人々が英語教育の大きな役割として、母国語以外の新しい言語との接触による新しい思考方法の習得、それにともなう精神形成、人間形成の面に言及し、また、言語本来の機能から、新しい言語の学習は、その言語の背景となる国民、文化の学習であるがゆえに、国際的な広い心を持った人間の育成に貢献するという。では、どうすればその目的を達成できるのだろうか。私たちは、新しい言語、英語を単に知識として理解し、記憶するにとどまらず、学習者がある時は楽しみながら、ある時は苦しみながら英語に取り組み、実際に使用することによって、また、自分自身の主張を英語で表現することによって可能ではないかと考える。
- ② 学習者は、言語材料の単なる模倣、記憶ではなく、自分自身で設定した場面において実際に英語を使用することによって、自分の心の中にあるものを、どんなやさしい形ででも英語で表現することによって、英語学習の喜びを感じ、興味を抱くのではないだろうか。また、そのことが次の学習への意欲の根源となり、新たな学習の動機づけとなると思われる。したがって、英語教育は言語材料の習得の段階にとどまるのではなく、言語活動の段階まで発展させねばならない。
- ③ 大阪市・大阪府の英語教員採用テストの結果を分析すると、受験者は sentence 単位の writing には好成績であるが、paragraph 単位の writing には極めて不成績であるという。これは日本人の平均的な英語の学力構造を象徴しているようである。そして、この事実から、従来の writing 指導の問題点を容易に指摘することができる。すなわち、従来の writing 指導はあまりにも文単位ではなかったか。また、あまりにも和文英訳本位ではなかったか。この問題点を克服するためには、学習者に英文のパラグラフ構成の論理、パラグラフの書き方といったものを組織的に指導すると同時に、学習者の心の中にあるものを自分自身の英語を使って、大胆に表現させる指導が必要である。

上記のように、私たちは、英語教育目的論の観点、英語学習の動機づけという観点、英語の学力の問題点という観点から、このテーマに取り組んでいきたい。



## II. Writing 指導の段階

W. M. Rivers は、Teaching Foreign-Language Skills (The University of Chicago Press, 1970) において、伝統的に、外国語のクラスにおける writing activities は、paradigms, grammatical exercises, dictation, 母国語から外国語への translation, imitative composition, free composition という形態をとってきたとする。そして、free composition を除いて、これらのどの技能も comprehension, communication といった外国語学習の目的そのものではなく、単なる手段であり、translation にいたっては、学習者に母国語と外国語との間に one to one equivalence が存在するといういまわしい考えを植えつけ、将来、流暢な speaking の能力、イディオマティックな writing の能力を養成するさまたげになると主張し、伝統的な writing activities を批判している。

そして、Rivers は、writing の学習内容を notation, spelling, writing practice, composition の4種類に分類し、そこから学習者の学習すべき内容を次のように示している。

- ① 外国語の graphic system の習得。
- ② 外国語のきまりとなっている綴字の習得。
- ③ 書き手が述べようとしていることが読み手に理解できるように、structure を駆使する能力。
- ④ 単語や句の可能なコンビネーションの中から、書き手の心にあるニュアンスを伝達するものを選択できる能力。

学習者が、上述の①、②、③、④を身につけ、簡潔かつ明瞭な表現による composition を作ることができるようになるためには、次のような5つの段階により、組織的に指導されなければならない。また、writing の学習は、他の3技能から孤立して学ばれるべきものではなく、他の技能と密接に関連づけて学習されるべきものである。すなわち、writing の初期の段階では、writing は listening comprehension, speaking, reading の対になるべきものであり、これらの学習を強化するのに役立ち、逆に、composition の進んだ段階では、たくさん聞き、読むことによって、言葉の適切な使用に必要なフィーリングを獲得できるとする。

- ① **Copying**: copying は決して軽視されるべきものではない。なぜなら、生徒にとって、他の言語の非常に不思議な多くの aspects を知り、それに親しむことになる。copy しながら書いていることを言ったり、copy を参照せずに2・3回言ってみる。
- ② **Reproduction**: orally に学んだこと、テキストで学んだことをそのまま書くこと。
  1. copy したものを参照せずに、copy した文を copy した直後に再び書かせる。
  2. 暗誦した文、読んだ文、copy した文を口述しながら書かせる。
  3. spot-dictation をさせる。
  4. 問いに対する答えとして、すでに学んだ句を書かせる。
  5. 指導者が示す絵を記述させる。
- ③ **Recombination**: 既習のことに関して、少しばかり考える余地を与えて reproduce させること。この段階の練習で留意すべきことは、生徒に誤りを犯させないように、orally に十分練習させておくことが大切である。
  1. 種々の structure drills を書かせる。例えば、word, phrase の substitution,

sentence の transforming 及び expanding, 名詞・代名詞・語群を single words に置きかえることによる contracting.

2. 1 が十分こなせるようになると, 1 枚の絵, または数枚の絵によって提示されたテーマについて recombination させる。

④ **Guided Writing**: 生徒の知識を越えない範囲内で lexical items や structural patterns を選択する自由を与えて書かせる。

1. sentence のいくつかの部分が与えられており, 生徒が自分の選択によって文を完成する completion exercises.
2. 文の一部を置きかえ, 新しい意味を持つ文を作る replacement exercises.
3. 修飾語・修飾語句の附加により, simple sentence を拡大させ, 意味を発展させる expansion exercises.
4. lexical change により文を作成する substitution exercises.
5. 読んだり, 聞いたりした内容についての questions に対する answers.
6. 教室で読んだ物語, LL で聞いた物語, extensive reading で読んだ物語の要旨を書かせる。
7. 主人公に物語を語らせるといった方法により, 物語を書きかえさせる。

⑤ **Composition**: 自分の言いたいことを表現するために, 個人的に語や, 構造を選択する段階である。もし, 生徒がさきの 4 つの段階で十分に指導されていれば, 母国語の expression や structure を外国語のそれに置きかえるようなことはない。また, guided writing から composition への移行は徐々になされねばならない。すなわち, 余りにも抽象的な, 余りにも哲学的な, 余りにも文学的なテーマを与えられると, 生徒は自分の知的水準と外国語の能力のギャップから, 上記のような誤りを犯すのである。

1. 読んだり, 討論したものと密接に関連のあるものについて, 記述したり, 物語ったり, 説明したり, 要旨を書かせたりさせる。
2. 読んだ内容について批評したり, アイディアを発展させたりさせる。
3. 日記, 手紙文を書かせる。
4. 多読教材と関連させて作文させる。
5. 英字新聞, 雑誌の記事について作文させる。
6. 外国語が話されている国のことをよりよく理解させるために, 地理, 歴史, 社会, 芸術, 音楽, 教育, 政治の制度, 有名な人物の一生などについてレポートを書かせる。

### III. Guided Writing と Creative Composition (注 1)

第Ⅱ章において, writing の指導の段階について, W. M. Rivers の考えを概観した。本論の目的である「言語活動を中心とした Writing の指導」を考える場合, その核となる guided writing 及び, creative composition の指導について, 更に綿密に考察することが必要である。したがって, この章では, まず, M. Finocchiaro の説く guided writing の指導方法, ついでアメリカの中学校における composition の指導方法について考察を加えたい。

① **Guided Writing**

Dr. M. Finocchiaro は, English as a Second Language: From Theory to Practice

(Regents Publishing Company, 1967) において、私たちは、長期間（その期間は、普通、生徒の年齢、興味、能力、要求によってこととなるが）にわたるいくつかの段階による指導の後、学習者の興味あるトピックについて composition や essay を、より自由に書くことが可能な段階（freer stage）に導きけるとする。そして、外国語教授法の専門家は、通常、そのような自由な英作文の指導は、中等学校の第3学年の中頃から始めるべきであると考えているとし、指導者は学習者に freer stage の前の段階で、guided writing を十分に指導せねばならないとする。そして、Finocchiaro は、将来の writing を正確なものに、また容易なものにする guided writing activities として、つぎのような練習が有効であると示唆している。

① Guided Writing Activities:

1. 口頭で練習した pattern practice の文を、文全体を書かせる。
2. pattern practice の文を、数多く、文全体を書かせる。例えば、おのおのの欄のいずれかの語を使って、文を10個作りなさい。（文が論理的であるように、注意深く語を選択させる。）

I	bought	a pen
John	wanted	a pencil
Mr. Johnes	found	a notebook
The boy	paid for	a ruler

3. つぎのような方法で、既習の会話文、短いパラグラフ、ひとまとまりの筋のある文中の文を書き換えさせる。

- a 主語を書き換えさせる。（人の名前、代名詞）
- b 主語、動詞を複数形に書き換えさせる。
- c 主語、動詞が複数形ならば、それらを単数形に書き換えさせる。
- d yesterday, later,あるいは tomorrow といった語をつけ加えて文を書き換えさせる。
- e パラグラフの見解（内容）を書き換えさせる。例えば、

I went to the movies. I liked the film. The hero was excellent.	→	I went to the movies. I didn't like the film. The hero was terrible.
---	---	--

4. 新しく学習した structure や vocabulary を、既習の会話文に付加させる。
5. 行為や、読んだ一節の内容に関する一連の特別な質問に答えさせる。その質問は、できることなら、それらの答えがパラグラフを構成するように工夫された、論理的に一貫したものであることが望ましい。
6. 完成された文が、短い composition になるような相互に関連のある一連の文を完成させる。例えば、

I went .....	with me.
The music was .....	



We heard .....  
After the concert, I went to.....

7. 読んだものについて要旨を書かせる。
8. 読んだものについてアウトラインを書かせる。
9. 手紙についての適切な形態が指導され、練習された後に、指導者が与えたアイディアを発展させるという方法で手紙文を書かせる。例えば、「あなたの友だちに手紙を書きなさい。あなたが学習している教科のことを教えてやりなさい。あなたが好きな科目を教えてやりなさい。そして彼の好きなものについて聞きなさい。」といった方法で。
10. 読んだ物語について、自分自身で考えた独創的な結末を書かせる。
11. まだ読み終わっていない物語、まだ聞き終わっていない物語について、自分自身で考えた独創的な結末を書かせる。
12. 既習の structure を使用して、簡単な会話文を作らせる。

## ② Creative Composition :

書き手の主張が、簡潔、明瞭に読み手に伝えられるためには、その論理性は、まず文単位で、ついでパラグラフ単位で、最後に文章単位で考えられねばならない。ところで、英文のパラグラフは、1. topic 2. assertion 3. topic sentence 4. specific details 5. general statement という流れで構成されていると一般に考えられている。(注2) すなわち、パラグラフを書くにあたって、何について書くかという topic、つぎに topic がどうであるかという assertion、そして topic word と assertion を結合した topic sentence が必要である。そして、この topic sentence を裏付ける specific details が必要であり、その details から引き出された general statement という構成である。

では、パラグラフ単位の writing の能力、文章単位の writing の能力を向上させるためには、具体的にどのようなことを、どのように指導すべきかという問題について示唆を得るために、アメリカ合衆国の中学校でよく使用されているという J. C. Tressler と Henry I. Christ の Junior English in Action I, II, III (D. C. Heath and Company, Boston, 1960) について概観する。(注3)

	English in Action I	English in Action II	English in Action III
指導内容・方法	①パラグラフとは何か⑤ ②トピック・センテンスとは何か⑤ ・パラグラフを読ませトピック・センテンスを見つけさせる ・よいトピック・センテンスを選ぶことの大切さを認識させる ・トピック・センテンスを書く練習をさせる ③パラグラフを構成するのに必要なものは何か 1. Details 2. Examples 3. Comparisons ・パラグラフはどのように構成されているか学習させる。	①パラグラフの大切さ ②パラグラフの構成 ③パラグラフの長さ④ ④トピック・センテンス ・パラグラフの分析及びトピック・センテンスを選択させる。 ⑤パラグラフの展開について学習させる。 1. Details の配列は次のような語で示される……first, next, thus, now, after this, finally. 2. Examples の配列は次のような語で示される。	①なぜパラグラフが大切か ②パラグラフの長さ④ ③トピック・センテンス ④トピック・センテンスをささえるもの 1. Details 2. Examples 3. Reasons 4. Comparisons ⑤Details, Examples の与え方 ・Details と Examples の含まれているパラグラフの学習 ・Details と Examples を使ってパラグラフを書く ⑥Comparing と Contrasting について学習させる。①



<p>④パラグラフを書くためのガイド②</p> <p>⑤・よいパラグラフを書かせる練習をさせる。</p> <p>・パラグラフを分割させる。</p>	<p>3. Comparison の配列は次のような語で示される……</p> <p>however, on the contrary, instead, but.</p> <p>⑥パラグラフの結び方②</p> <p>⑦パラグラフを書くためのチェック・リスト②③</p> <p>・トピック・センテンスからパラグラフ展開の練習</p> <p>・よいパラグラフを書かせる練習</p> <p>・単語の学習</p>	<p>・Comparison の含まれているパラグラフの学習と comparison を使ってパラグラフを書く練習</p> <p>⑦材料の順序正しい配列の仕方</p> <p>1. 時間の順序 2. 位置の順序</p> <p>3. 重要さの順序</p> <p>・バラバラに配列された文を正しく配列してパラグラフを構成する練習</p> <p>⑧パラグラフ・ライティングの計画について②</p> <p>⑨パラグラフを書くためのチェック・リスト②③</p> <p>⑩問いに対する答えを書くことによってパラグラフを書く練習をさせる。</p>
---	--	---

(注)

- ① パラグラフとは、1つの考えを告げるセンテンスのグループである。
- ② トピック・センテンスとは、パラグラフの中心となる考えを簡潔に述べるものであり、パラグラフの骨格となるものである。
- ③ ④, ⑤, ⑥ Book I, Book II, Book III と学年が進むにつれて、よりきめ細かな注意事項があげられている。Book II のパラグラフを書くためのチェック・リストは次の通りである。
1. パラグラフが何か言っていますか。details や examples は、トピック・センテンスが言っていることに新鮮な、新しいインフォメーションをつけ加えていますか。
  2. トピックは1つのパラグラフにとってふさわしい大きさですか。
  3. トピック・センテンスがパラグラフのトピックを明瞭に、また興味深く述べていますか。
  4. 文は意味がよくわかるように、順序よく配列されていますか。
  5. パラグラフは主題 (subject) に密接に関連していますか。
  6. おおのこの文は正しく完全ですか。
  7. 単語はあなたの考えを正確に、生き生きと表現していますか。
  8. パラグラフの結びは、力強く結ばれていますか。
- ④ ④' パラグラフの長さは、考えを明瞭にするのに必要な文の数の問題である。しかし、多くの良いパラグラフの平均語数は100~200語である。
- ⑤ パラグラフが、それ自身独立したものであれば、トピック・センテンスに関連のある結びの文で、パラグラフを締めくくらねばならない。他のパラグラフが、つぎにくるならば、次のパラグラフとの関連づけを上手にせねばならない。
- ⑥ Comparison により similarities と differences を指摘する。
- ⑦ パラグラフを主題に密接に関連させ、材料を順序よく提供するためには、計画にしたがわなければならない。まず、トピック・センテンスを書く。つぎに、トピック・センテンスをささげるのに使用しようとするものがらをリストアップする。そして、不用なものを消去しながら、最も良い順序に配列する。

#### IV .言語活動中心とした Writing の指導の実践



外国語の学習の過程を上記のように考えるならば、言語活動の指導は、第4段階及び第5段階の指導のことである。A. Palmer は、「言語学習の究極の目標を communication においた場合、言語教師の教室活動は、当初から学習の communication skills の育成を志向すべきであり、その際に使用される練習は pattern practice ではなく communication practice であるとする。……新しい pattern は、機械的な反復や記憶を中心に行なう pattern practice にとどまらず、教室において発話の社会性を考慮し、生徒に自己表現の機会を与える communication practice への発展の中で指導されるべきものである。」と指摘する。(注5) この A. Palmer の指摘を受けるまでもなく、第I章において示したように、言語活動の指導（特に、生徒自身に場面を設定させて実際に英語を使用させること、生徒の心の中にあることを英語で表現させること）について研究を深めていくことは、英語教育の目的、その他の問題に鑑み、極めて重要な問題であることは自明である。

ところで、「言語活動を中心とした Writing の指導」という問題について考える場合、第II章、及び、第III章で示した guided writing, creative composition の指導という問題がクローズアップされる。この章では、guided writing 及び creative composition に関する本校における実践を中心に述べたい。

##### ① Writing 指導のためのドリルの開発

writing activities としてつぎのようなものが考えられる。学習している教材、学習段階、及び、生徒の能力、興味、要求などを十分考慮して、いつ、どんな方法で、どのドリルを生徒に与えるか慎重に計画されねばならないのは当然である。

	a	b	c	d	e	f
	英文を聞いて	英文を読んで	絵を見て	口頭で situation を与えて	現実の situation で	Topic を与えたり選んで
1 コピーイング	1 a	1 b				
2 穴埋め *1	2 a	2 b	2 c			
3 文を完成する *2	3 a	3 b	3 c	3 d		
4 書き換え *3	4 a	4 b	4 c	4 d		
5 文 *4	5 a	5 b	5 c	5 d	5 e	
6 会語文 *5	6 a	6 b	6 c	6 d	6 e	6 f
7 劇	7 a	7 b	7 c	7 d	7 e	7 f
8 パラグラフ	8 a	8 b	8 c	8 d	8 e	8 f
9 文章、物語、随筆	9 a	9 b	9 c	9 d	9 e	9 f

(注) \*1 文中の一語の穴埋め、二語の穴埋めから、パラグラフ、文章の穴埋めまで。

\*2 一つの文を完成させることから、Ⅲ①6のようにパラグラフのレベルまで。

\*3 written pattern practice (substitution, expansion, conversion) により文を書かせることから、Ⅱ①3のような形式、更には、会話文を direct address, narration, paraphrase させるようなレベルまで考えられる。

\*4 一文作文、二文作文、三文作文……から、Ⅲ①4, 5, 11のような形式まで考えられ、パラグラフ・ライティングのレベルまで高めることが可能である。(なお、和文英訳は5eと考える。)

\*5 数個の文による会話文からごく簡単な skit まで発展できる。

上記の表の writing activities をすべて紹介することは、紙面の関係上不可能であるので、paragraph writing, creative writing の能力を向上させるのに有効と思われるもので、Ⅱ、及び、Ⅲ①において紹介されていないものについていくつか示しておく。

5 b, 次の文を読んで1~7の問いに45語以内で答えなさい。(注6)

(英文)

Mr Johnson looked at his watch. It was half past seven. He got out of bed quickly. Then he washed and dressed. He was late as usual, so he did not have time for breakfast. He ran all the way to the station and he arrived there just in time for the train. Mr Johnson never eats anything in the morning. He always says to his friends at the office: "It is nice to have breakfast in the morning, but it is nicer to lie in bed!"

(問)

1. At what time did Mr Johnson get up?
2. Was he early, or was he late?
3. Did he have time for breakfast or not?
4. Where did he run?
5. Did he just catch the train, or did he miss the train?
6. Does Mr Johnson ever eat anything in the morning?
7. Does he prefer to have breakfast, or to lie in bed?

(答)

Mr Johnson got up at half past seven. He was late. He did not have time for breakfast. He ran all the way to the station. He just caught the train. Mr Johnson never eats anything in the morning. He prefers to lie in bed.

- 5 e
- ・家族の年齢を紹介し、誰が一番年長で、誰が一番若いかわきなさい。
  - ・自分の部屋の様子、(教室の様子)を書きなさい。
  - ・自分の今しなければならないことを3つ書きなさい。

6 c 次の絵を見て、A君、B君になったつもりで会話文を作りなさい。

A: Are they running?

B: No, they aren't. They aren't running.



A: What are they doing?

B: They are swimming.

A: What is he doing?

B: He is running.

- 6 d
- A君とB君が始めて会って会話をします。おたがいの名前、国籍、職業などがよくわかるような会話文を作りなさい。
  - 電話で、親しい友だちに遊びに来るようにさそってあげなさい。その応答の様子を書きなさい。
  - 次の日曜日に友だち同志でピクニックに行きます。行き先を決定するまでのお互いのやりとりを会話文にしましょう。
- 7 f
- “Spring” という題で劇を作りなさい。
  - “Let’s Go on a Picnic” という題で劇を作りなさい。
  - “Let’s Go Shopping” という題で劇を作りなさい。
- 8 f (9 f)
- 自分自身を紹介する文章を書きなさい。
  - “私の一日” という題で作文しなさい。
  - “My Best Friend” という題で作文しなさい。

## ② Guided Writing 及び Creative Composition の実践

「英語を使用することによって、学習者が新しい思考方法を獲得し、それが学習者の精神形成・人間形成にせまる。」「英語を使用することによって、学習者は英語を真に自分のものにすることができる。」「英語を使用することによって、学習者の学習意欲は増加する。」という三つの仮説のもとに、私たちは、生徒に言語材料の理解・記憶を定着させる段階から、言語の運用の方法の学習、更には、生徒自身に場面を設定させての言語使用、自己表現をさせる段階までの指導を、英語学習の入門期から実施した。

この章の①で示したようなものの他に、言語活動という観点から、学習者の能力、学習の進度などを考慮しながら、中学1年生を対象に、特別に次のような年間カリキュラムを作成した。

	課 題	備 考
5 月	I(私) You(先生) He(She) (友だち) の紹介	
6 月	始めて会った2人の会話	
7 月	指示代名詞を使った紙芝居	紙芝居なので絵画作成させる
9 月	How many? one, two, three.....を使ったスキット	場面設定のために実物を使うか絵画を製作させる。
10 月	友だち同志でお互の家族の年齢調べのスキット	絵画を利用してよい。
11 月	比較級・最上級を使つての会話文	場面設定のために実物を使うか絵画を製作させる。
12 月	私の1日	
1 月	私の1週間	
2 月	友だちとの電話での応答	2人で共同で製作させる。
春休み	劇づくり(題:自由)	



## 1. 指導上の留意事項

- ① 課題を与えるにあたって——生徒が課題に取り組む前に、必要な言語材料はできるだけ確実に習得していることが望ましいことは言うまでもない。指導者は課題を与える時、できるだけ目的や場面を明確に示してやるのが大切である。また、必要ならば、生徒の作品製作上のヒントとなるようなことを具体的に例示してやることも大切である。生徒に課題について、できるだけ場面について工夫させ、英語を使用させるためには、十分余裕をもって提出日を定めることが望ましい。
- ② 課題の発表とその利用方法——生徒が製作した作品を、指導者の側で発表までにあらかじめ点検し、語法上の誤りを訂正してやり、スピーチとして、スキットとして、また劇として、1時間に1～2名(1～2組)、約2週間、毎時よく練習させた上で発表させる。自分の書いたものを数多くの生徒の前で発表することは、学習上の大きな刺激となるのみでなく、speakingの能力の向上にも多に役立つ。また、発表を聞いた後、発表されたことについて、指導者が他の生徒に英問したり、生徒同士で英問英答させることもhearing, speakingの能力を向上させる上に極めて有効である。
- ③ 課題の点検と事後指導——約半数の生徒の作品については、上述のように発表前に個人的に指導してやるのが可能であり、また、そのために必要な時間は毎日数名ずつなのでそれほどかからない。生徒の語法上の誤りには、多くの生徒に共通のもの、おのおのの生徒に特有のもの(その誤りには1つ、または、いくつかの型があるようである)がある。前者については教室で一斉に指導しなければならないことは当然である。後者についてはいねいに個人指導してやるのが大切である。また、課題ごとに数編の優秀な作品をプリントして全員に配布し、着想、構成、表現などの秀れた点を説明してやると、生徒が、以後の課題に取り組む際の大きな手助けとなる。

## 2. 作品の例:

### 1. 5月 I(私) You(先生) He(友だち)の紹介

I'm Masataka Morishita.	You're Tadahiko Higuchi.	He's Fumihiko Ueda.
I'm not a girl.	You're Ted Higuchi, too.	He's a Japanese boy.
I'm a boy.	You aren't an American.	He's a Japanese pupil.
I'm not an American.	You're a Japanese.	He's my friend.
I'm a Japanese.	You're a Japanese teacher.	
I'm not a teacher.		
I'm a pupil.		

### 2. 6月 始めて会った2人の会話

Taro: Hello.	Are you a Japanese?
Dick: Hello.	Taro: Yes, I am. I'm a Japanese.
Taro: Are you a Japanese?	Is your name Ted?
Dick: No, I'm not.	Dick: No, it isn't.
I'm not a Japanese.	My name isn't Ted.
I'm an American.	Taro: What's your name?

Dick : My name is Dick.	I'm not a teacher.
Dick : Is your name Jiro?	I'm a pupil.
Taro : No, it isn't.	Dick, are you a pupil?
My name isn't Jiro.	Dick : Yes, I am.
My name is Taro.	I'm a pupil.
Dick : Taro, are you a teacher?	Taro : Goodbye, Dick.
Taro : No, I'm not.	Dick : Goodbye, Taro.

3. 10月 友だち同志でお互の家族の年齢調べのスキット

K: Hello. I'm Kagari.	But I have a brother.
S: Hello. I'm Sumiko.	His name is Tadahiko.
K: I'm thirteen years old.	S: Who is he?
How old are you?	K: He's Hiyoshi. He's my father.
S: I'm thirteen years old, too.	S: How old is he?
Do you have a sister?	K: He's forty-five.
K: Yes, I do. I have a sister.	S: Is she your mother?
S: What's your sister's name?	K: Yes, she is. She's my mother.
K: Her name is Shiori.	S: What's your mother's name?
S: How old is she?	K: Her name is Tatsuko.
K: She's seventeen.	S: How old is she?
Do you have a sister, too?	K: She's forty-five.
S: No, I don't.	S: Goodbye, Kagari.
I don't have a sister.	K: Goodbye, Sumiko.

(注) K=Kagari S=Sumiko

4. 12月 私的一天

I usually get up at 6:30.	On Wednesday and Friday I study
Then I wash my hands and face.	English at English club.
I eat breakfast about 6:50.	And I go home about 5:00.
I go to school at 7:10.	I always listen to the English radio
I come to school at 8:15.	program before supper.
Our school begins at 8:40.	I eat dinner about 7:00, and then I
I study for four hours in the morning.	watch television for half an hour.
Then I eat lunch with my friends.	I usually study for two hours.
Our afternoon classes begin at 1:20.	I sometimes read books.
I have two classes in the afternoon.	After that I go to bed.

5. 2月 友だちとの電話での応答

Tanaka : Hello.  
 Masawaki : Hello, Hiroshi. This is Hiromasa.  
 Tanaka : Hello, Hiromasa.  
 Masawaki : Are you listening to the radio?  
 Tanaka : No, I'm not listening to the radio.

Masawaki : What are you doing ?

Tanaka : I'm watching television right now.

Masawaki : I see. By the way, Hiroshi and I are enjoying music. Hiroshi is playing the piano, and I'm playing the violin. You're a very good singer. Come and enjoy music with us.

Tanaka : That's very nice of you. Thank you.

Masawaki : You're welcome.

Tanaka : I go to your home about three.

Masawaki : Then, see you later.

Tanaka : O. K. Bye-bye.

6. 春休みの課題 英語劇 (テーマ自由)

第1場 登場人物, A: Andy, B: Betty, L: Lucy

A: Hello.

B: Hello, Lucy.

L: Hello, Andy and Betty.

It's a beautiful day, isn't it?

A: Yes, it's sunny and warm. We are going to the movies. Can you come with us?

L: No, I can't. Because I'm busy.

B: Oh! Where are you going now?

L: I'm going to the store. Sorry.

B: That's too bad. Then, good-bye, Lucy.

L: Goodbye.

A: Goodbye, Lucy.

第2場 登場人物, L: Lucy C=clerk (店員)

C: May I help you?

L: Uh, show me that dress in the window, please.

C: Yes. Here it is.

L: How beautiful this dress is!

C: The size is just right for you.

L: I want to get this dress then. How much is it?

C: It's fifty dollars. Anything else?

L: I also want a pair of shoes for the dress.

C: Let me see, how about this one?

L: Don't you have a white one?

C: Yes, here you are.

L: Oh, what pretty shoes these are! What's the price?

C: It's just ten dollars.

L: O. K. Here's a ten-dollar bill.

C: Thank you.

### 3 英語劇を作って——生徒の感想から——

- ① 楽しみながら、あるいは苦勞しながら自分自身で実際に英語と取り組むことによって、自分自身で実際に英語を使用することによって、精神形成・人間形成といった英語教育の目的にせまる。

「……このように英語劇を作っている過程で、劇を作ることがだんだん面白くなってきた。一文だけでも出来上るととてもうれしかったし、自分がイギリス人、アメリカ人にでもなっているかのように、自分の書いた英文を読んでいくのが楽しかった。

それまで僕が持っていた英語なんて別の世界のものだ、という観念がふっとんでしまったようである。少し話は違うが、全世界の人々が英語劇を作ったならば、全世界の人々がどこでも英語を気軽に話せるようになったならば、世界の平和は容易に保てると思う。」 (男子)

- ② pattern の単なる理解・記憶ではなく、pattern を自分自身の設定した場面において総合的に実際に使用することが、英語の習得に不可欠である。

「一口に言って、今度の劇の製作は、私にとって大変なためになったと思う。教科書や基礎英語のテキストを引っぱり出してきたり辞書をひいたり……。なかなかむずかしいところもあったけれども、苦勞して作った文はそれなりに、やはり少しでも正確に自分の身についたのではないかなと思う。辞書をひいていたら自然と他の用法を知ることできるし、自分で文を作ることによって、今まで習ったこともより確実になる。また、発表の段階でも何度も練習して暗誦することは大変なためになったと思う。……」 (女子)

- ③ 英語を実際に使用することが、つぎの学習段階への新たな学習意欲となる。

「……しかし、いくら苦心したとはいえ、僕にも非常に短い劇が作れたということは、とてもうれしいことである。このおかげで、僕に、まだ未熟な自分を育てようとする英語への意欲がわいてきた。

学校で、他の人の作品を見せてもらったり、他の人が発表するのを聞いていたら、こんな表現も、こんな使い方もあったのだなあと思わせるものがたくさんあった。

その人達は、僕よりも一生懸命考えたのであろう。僕も、次の機会にはその人達をうならせるようなものが考えられるように努力したいと思う。そのためには、新しい単語、文型などをもっと覚えることも大切であると思う。」 (男子)

### V. おわりに ——問題点と今後の展望——

この小論は「言語活動としての Writing の指導」研究の第一歩である。この小論において、今後の研究の方向を、ある程度明確に出来たのではないだろうか。すなわち、今後は、次の4点を中心に研究を積み重ねていきたい。

- ① 長期的な展望にたったカリキュラムの作成

学習者が自分の主張を英語で表現できるようになることを究極の目標とする writing 指導の実践にあたって、教材の特性、学習者の能力、興味、要求などを考慮して、よりよい guided writing のドリルの開発、及び、学習者が自分自身で設定した場面におい



て、容易に、かつ意欲的に英語を使用することを可能にする題材の研究が必要である。

## ② 授業の中での位置づけ

英語学習の初期の段階において、writing が他の分野の学習を強化するのに非常に有効である。ところで、writing activities には非常に多くの学習時間が必要であり、授業時に、単なる copying の指導から guided writing まで指導しようとする、他の分野の学習時間を圧迫することになる。そのような事情を考慮する時、writing activities の多くを家庭学習の課題として提示するだけで良いのであろうか。

## ③ 日本語と英語の表現力の関係

writing において日本語の表現能力と英語の表現能力のギャップが、学習者にしばしばディレンマを感じさせ、表現の意欲を減退させたり、日本語と英語の間の one to one-equivalence を求めるという悪癖を生じさせる原因になる。この問題の解決の方法として、1つには、指導者が学習者に適切な言語使用の場面、トピックを与える工夫が必要である。更に、今後の研究課題として、この表現力のギャップは何に起因しているのか明確にすることが必要である。すなわち、それは語を使う力、文を組み立てる力、文章を構成する力のいずれに原因があるのか。それとも日本語と英語の言語の発想法といったものに原因があるのか、などである。

## ④ 評価について

W. M. Rivers は良い英作文の条件として、accuracy, wider knowledge, finess of expression をあげているが(注7)、生徒の作ったスキット、劇、パラグラフの評価の視点については今後の大きな研究課題である。すなわち、英語の accuracy との関係において、スキット、劇に関しては場面設定の着想、パラグラフに関してはトピック選択の差観点、パラグラフ構成の仕方などをどのように評価していくべきなのだろうか。

最後に、今回の研究に際して、多くの貴重なアドバイスを与えて下さった大阪教育大学英語教育研究会の会員諸氏、なかでも大阪市教育委員会の小村幹夫先生、大阪市立阪南中学校の岡本好司先生、大阪府立泉尾工業高等学校の城浦美代子先生に心から感謝したい。

(1971. 5. 9)

## (注)

1. W. M. Rivers は composition, M. Finocchiaro は composition, freer writing という用語を使用しているが、ここでは creative composition という用語を使用する。
2. 長谷川潔：『英作文指導法』大修館、1969
3. この項目については岡本好司氏より多くの示唆を得た。
4. Level<sub>1</sub>, Level<sub>2</sub> という用語は鳥居次好他『変形文法の英語教育への応用』明治図書、1969から借用した。
5. 広島大学教育学部英語教育研究室：「言語習得理論の展開と外国語学習」『現代英語教育』研究社、1971、5月号
6. L. G. Alexander: 『A First Book Comprehension Precis And Composition』Longman, 1965

7. W. M. Rivers: 『Teaching Foreign-Language Skills』 The University of Chicago Press, 1970

#### 参 考 文 献

1. 長谷川潔: 『英作文の指導法』大修館, 1969
2. 鳥居次好編: 講座・英語教授法第6巻『書く領域の指導』研究社, 1969
3. W. M. Rivers: 『Teaching Foreign-Language Skills』 The University of Chicago Press, 1970
4. J. C. Tressler and Henry I. Christ: 『Junior English in Action』 I, II, III, D. C. Heath and Company, 1960
5. M. Finocchiaro: 『Teaching English as a Second Language』 Harper and Row Publishers, 1969
6. M. Finocchiaro: 『English as a Second Language: From Theory to Practice』 Regent Publishing Company, 1967
7. L. G. Alexander: 『Guided Composition in English Language Teaching』 Longman, 1971

その他

## 英語を「読む」ということ

—— 高校英語教室の実際 (その1) ——

山 口 格 郎  
下 長 利 一

### §1. 白髪童顔

具体的に、「読む」ことについての立場を述べることで始めたい。M.R. Mitford (1787-1855) の、Our Village の一節と、福原麟太郎による、その注によってである。

Farmer Allen himself is an excellent specimen, the cheerful, venerable old man, with his long white hair, and his bright grey eye; and his wife is a still finer.

注 venerable 白髪童顔の

‘venerable’ は、研究社の英和中辞典によると、「<人が> (年齢・人格・地位などから) 尊敬するに足る、尊ぶべき、敬うべき」と、定義をあげ、例として a venerable scholar (priest) が示してある。

問題にしたいのは、venerable: 「白髪童顔」という注が、名訳かどうかという点ではなくて、(勿論、名訳に違いないのであるが) ‘venerable’ という外国語の持つ、実相を、実に明快、端的に浮き彫りにしているということなのである。

その後、高3の教室で、Peter Milward: Schooldays in England を教材に使っている時に、次のような一節にであった。The following year, we began ordinary studies under Mother Bonaventure, an older and more venerable nun.

そして、私達二人は、話し合ったのである。「これは、‘白髪童顔’では、都合が悪かろう。‘温顔’とか‘温容’だろうか。」そして、二人は、たまたま共通の知人である、ある老嫗を頭に浮かべたのである。念のために、開拓社の Idiomatic & Syntactic English Dictionary で ‘venerable’ にあたってみると、( ) して、(Applied to persons the word always means old and worthy of respect.) とあり、これで、ほぼ、落着く。

以上の立場とは、つまり、どんな立場であるか、私達は、それを要約するのでなしに、以下、教室授業の実際に照らしながら、その内容を展開してゆきたい。しかし、大きく二つの分野にわけて、整理しておくことにする。一つは、教材を読み進める過程で、教室でとりあげた英語表現を、部分的に記録し、反省を加えたもの。他の一つは、教科書外の教材として、プリントによって読んだテキストを全文収録して、私達の「読み方」の立場から、注解を示したものである。私達は、「何を読ませるか」という問題を、もっと重視してゆ

く必要があると感じている。妥当な教材とは、単に、語法上、無理のないものという傾向が強いのは、賛成しがたい。敢て言えば、現行の中学の英語教科書などは、語法指導の立場からは、相当の工夫があるが、全体として、文章の気品に欠ける憾みありと考えている。「読むに値する英文」を、しっかり読ませたい。

## §2. an awkward silence

① 会話が smooth に流れない時に、この種の silence が訪れるのである。'awkward' という語の響きが既に、その雰囲気をよく伝えているが、割合、ピンと来にくい単語の一つである。an awkward skater 「下手くそなスケート」などは、すっきりと簡単であるが、an awkward silence となると、それ程、単純ではない。もっとも、context があるから、状況の把握は、さして困難ではない。

If you encourage the other fellow to talk about his pet subjects you'll never have to worry about *an awkward silence*, and you'll probably be so interested in his animated talk ...

② 困難の一つは、an awkward silence > a silence awkward for both of you と考えることの困難さである。cf. surprising news > news that surprises us, a surprised look

他の、もう一つの困難点。そして、この困難点が、「読む」立場で、外国語学習を考える場合に、大きな盲点になっていると考える。即ち、「話しがとぎれて、とりつくしまもない」という、定着した日本語の表現が、身につけている生徒にとっては、an awkward silence の意味がずっと解るのではないか、という事である。つまり、母国語である日本語についての確実さが、英語の理解に大きく影響するということである。これは、決して、上手に日本語に訳してゆく、ないしは、意識すること、などといったのではない。母国語との対比が、鮮明であることが、外国語の読みを深めてゆく上で、大切だと述べているのである。日本語との、contrast を活用して、外国語の学習を効果的にすることが、よく論ぜられるが、それは、多くの場合、音声面の問題であったり、構文上の問題である。それは、それとして有効な方法であるが、表現そのものの、コントラストがもっと重視される必要があるのではないか。中2の教科書 (The New Junior Crown, BK. 2) に、It was time for the science lesson. The students were waiting in the classroom. で始まる Lesson がある。この課の、Basic Sentences のリストにあげられている文型を見ると、'were waiting' のような、過去進行形を学習のポイントにあげてある。それは、それで、教科書全体の scheme からいって重要なことであるけれども、実際の教室授業で、It was time for the science lesson. などは、案外、サラッと通ってしまうのではないだろうか。しかし、今、述べてきた立場から見ると、意外と、この英語は、中2の生徒にとっては、正確に読みにくいのではないだろうか。この文は、「ベルがなって、理科の時間が始まった。」ことを言っているわけだが、本文を読むと、先生が教室にはいつて来るまで、暫らく、学友同士のお喋りや、面白く書いてある。この時間も含めて、生徒にとって、'time for the science lesson' であることを、意識させたい。この点を意識させることが、It was time for the science lesson. を読むことである。そして、その為には、この英語表現と、「始業のベルがなりました。理科の時間でした。」という日本語の表現とを対比させてみたいのである。



③ 'awkward' に関して、教室でひかせてみた面白い例文の一つ。I felt awkward when I went into the room and saw that everyone except me was in evening dress. この 'awkward' は、「不覚だった、へまをやった」という事に近いのだろうか。

### §3. a good conversationalist

① 高2リーダ第一課の標題は、Don't You Want To Be A Good Conversationalist? である。つまり、高2の、英語授業の第一時限は、この英語で始まることになる。本年度の、授業の方針は、などといっても始まらないから、早速、'a good conversationalist' とは、「如何なる人の意なりや?」にはいつてしまうことにする。「上手な話し手」位の返事が戻ってくる。「話し上手」という日本語もでてくる。これから、読もうとする文章は、「話し上手」であるためには、どんなことが大切かがのべてあるのだろうと、推測ができる。ちょっと、本文に眼をやると、第二行に、既に、some of the rules you ought to follow とあるから、若干の話し方のルールが、論じてあることは先ず間違いないところだ。

② 'good' とは。ところで、「上手な話し手」の「上手」とは、この 'good' とは、どんな事だろうと質問すると、生徒の反応は、あいまいになってくる。「巧みなこと、下手ではないのだ、うまいこと」などと、要領を得なくなってくる。そして、生徒は、生徒で「しつこい教師だな」と思っているらしいし、「早く、次に進んで欲しい」とも思っているのである。

しかし、我々の日常会話（「日頃の雑談」という方が、適当か）で考えてみよう。A君曰く。「僕は、山本さんは、立派な人だと思うよ。」B君。「立派って?」A君。「馬鹿だなあ君は。人格が立派だということにきまってるじゃないか。」B君。「成程。」成程もないものである。まあ、雑談だから、これは、これで時間潰しには、十分役立っているのかも知れない。

'good' とは、「良い、上手な、立派な」ことだと知るとは、外国語を知ることの始めであるかも知れないが、何時までも始めであることは、それが始めであるが故に持っていた merit まで、崩してしまうものだと思われる。そうして、一度、この状態に落ち込んで仕舞うと、生徒は、（生徒に限らず、教師も）なかなか、そこから這い上れないのである。

③ この問題を、外国語を学習するに際してのポイントにすること。すくなくとも、「読む」作業の第一の眼目に据えることが重要である。そして、その具体的な手段の一つとして、過去一年間、高2・リーダの教室では、かなり徹底して、英々辞典（実際には、開拓社刊の、Idiomatic and Syntactic English Dictionary）を活用した。一時限50分の授業で、毎時、10～15分は生徒と一緒に辞書を引いた。

さて、a good conversationalist も、good の、定義④に、(of persons) suitable; doing what is necessary in a satisfactory way, as a good teacher; to be good at (=clever, quick at learning) mathematics; a good man for the position. She has been a good wife to him. とある。定義も、例文も、誠に適切である。生徒は、'good' の定義が17もの項目に別けて定義してあるのに、びっくりしたようである。('good' などを、高2位になって調べ直す生徒は、意外と少ないものである。多くの生徒が思っている、先ず、間違いないことは、「もっと、単語を増やさなくては」という焦りであって、なんとなく知

っている心算りの単語を引き直してみることでないようだ。)それにしても、「necessary なことを, satisfactory にするのが 'good' なり」とは、なんと明快な説明であることか。これが、新学期のスタートであった。

#### §4. 'if nothing else' が何故、「読みにくい」のか。

Pearl S. Buck 'The People of Japan' の一章, Japanese Habits Of Thought の前半を高2の2学期から教材として使ったが、内容豊富で論旨明快な好教材であった。主として、日本人の性格の一つである、conformism (同調性)を論じたものである。さて、その一節に次のようなものがある。

It has been said, too, that the Japanese, because of their rigid and sometimes artificial code of discipline, have little sense of humor. I myself think that this is disproved in many of their writings, if nothing else, but it is quite true that they are not sure of laughter.

前半、あまりにも形式的な礼儀作法が、自然な感情の発露を妨げることになっていると述べているのである。使用したテキストの、後注では、disprove=to prove (something) to be false が、この一節に関して与えてあるが、必要な注であるとは考えられない。どんな辞書によってでも、先ず適当な語義が与えられている単語だからである。むしろ、'code' や 'humor' などが難かしい。

しかし、「読み」のつまずきになるのは、if nothing elseであろう。この構文の難かしさは、省略法のためであるといえるであろうが、大切なことは、「省略してあるから、難かしいのだ。」と判断することではなくて、「省略しても、文意が文脈から明白だから省略したのであって、この部分を難かしく感ずるのは、文脈の把握が不明瞭なためではないか」と反省することなのである。

第一は、'this is disproved ...' の、'this' とは、「日本人にはユーモアのセンスがないという意見」を指したものであると確認することである。「このような意見は、日本人が書いたものを読むと、間違った意見であることが、いたるところで例証されている」と述べている。ここで、日本人である読者は、たとえば、それはどんな風に例証されているのか、想起できてよい筈である。川柳などはその代表格であろう。

後はかなり簡単で、if (it is disproved in) nothing else となる。強意表現になっているのである。「すくなくも、日本人が書いたもので反証されている」という意味になる。この 'if' は、'even though; granting that' と定義される 'if' であるけれども、その感じは、むしろ、文脈の中で定まってきたと考えたい。else に着目して、else than 'what' と 'what' の内容を気にすることが先決である。細かな点であるが、I myself think ... は、「私としては、(大方の意見とは違って) 次のように思う」ということ。'oneself' も、…「自身」で、あっさり片付ける生徒が多いが、これでは、読んだことにはならない。序でに、He said to himself. なども、「独り言をいった。」と理解するマンネリズムがあるけれども、実際には、He thought. (内心想った。) 位の意味の場合が多い。

'if nothing else' の問題は、昔から言われている「線香読み」の意義を再考させるものである。英文は、欠張り、頭から、読み下すように努める方がよい。その方が、文脈を大

切にすることになるからである。その意味では、私達は英語を読むに際しては、名訳であるよりも、逐語訳的であることを是とする。

#### §5. 授業の実例

次に示すのは第三学年の第二学期に扱ったテキストである。読みごたえある内容のものを読みたいという生徒の要望に応じて選んでみた。内容の理解を助ける意味で、毎時間のはじめに、朝日新聞に連載された本多勝一記者の記事（「黒い世界」プロローグ及び第一部）を少しずつ紹介しながら精読した。全部読み終えてから全生徒に感想文を書かせたが、このきわめて理性的でありながら同時にきわめて情熱的な、そして全体に散文詩のような調子をもつ文章に感銘をおぼえた生徒が非常に多かった。後輩にも是非読ませてやって下さいと言う者もあって、翌年再び三年生の授業で教材に使った位である。英語学習の動機づけの最も重要な一つは、生徒の知的好奇心を満足させる内容のあるテキストを与えることであることをあらためて痛感した。

以下はその時の授業の言わば“覚え書き”である。教室では勿論必要に応じて語法や文法の説明や練習も行なったが、ここではそれらは省いて、主として内容の“読み”に焦点を合わせてみた。ついでに言えば、現行のリーダーの教師用指導書にはこの点で失望させられるのが普通である。大抵は外国の文法書や語法の解説書の不必要な引き写しか、語句のありきたりの「訳」で頁を埋めてあって、辞書の定義でも文脈との関連において成程と頷かせられるものがあげてあることなどあまりない。東北大学の安井稔教授は、かつて福原麟太郎先生に教室で教わっていた時に *the elders with whom I was brought up* を「私がともに育てられた目上の人達」と訳したら、先生に「それは、私が子供の時におとなだった人達、という意味でしょう」と訂正されて目のさめるような思いがし、以後「読む」とはどういうことかを理解されたそうである。我々も常日頃できる限りかくありたいと願い、努力している次第である。

ALD=The Advanced Learner's Dictionary of Current English (開拓社)

ISED=Idiomatic and Syntactic English Dictionary (開拓社)

RHD=The Random House Dictionary of the English Language

WNWD=Webster's New World Dictionary of the American Language

COD=The Concise Oxford Dictionary

POD=The Pocket Oxford Dictionary

簡 約=新簡約英和辞典 (研究社)

ニューワールド=ニューワールド英和辞典 (講談社)

アンカー=アンカー英和辞典 (学習研究社)

熟 語=新クラウン英語熟語辞典 (三省堂)





# My Dungeon Shook

Letter to My Nephew  
on the One Hundredth Anniversary  
of the Emancipation

by

James Baldwin

Dear James :

I have begun this letter five times and torn it up five times. I keep seeing your face, which is also the face of your father and my brother. Like him, you are tough, dark, vulnerable, moody — with a very definite tendency to sound truculent because  
5 you want no one to think you are soft. You may be like your grandfather in this, I don't know, but certainly both you and your father resemble him very much physically. Well, he is dead, he never saw you, and he had a terrible life; he was defeated long before he died because, at the bottom of his heart, he really believed what white people said about him. This is one of the reasons that he became so  
10 holy. I am sure that your father has told you something about all that. Neither you nor your father exhibit any tendency towards holiness: you really *are* of another era, part of what happened when the Negro left the land and came into what the late E. Franklin Frazier called 'the cities of destruction'. You can only be destroyed by believing that you really are what the white world calls a *nigger*. I tell you this  
15 because I love you, and please don't you ever forget it.

I have known both of you all your lives, have carried your Daddy in my arms and on my shoulders, kissed and spanked him and watched him learn to walk. I don't know if you've known anybody from that far back; if you've loved anybody that long, first as an infant, then as a child, then as a man, you gain a strange  
20 perspective on time and human pain and effort. Other people cannot see what I see whenever I look into your father's face, for behind your father's face as it is today are all those other faces which were his. Let him laugh and I see a cellar your father does not remember and a house he does not remember and I hear in his present laughter his laughter as a child. Let him curse and I remember him falling  
25 down the cellar steps, and howling, and I remember, with pain, his tears, which my hand or your grandmother's so easily wiped away. But no one's hand can wipe away those tears he sheds invisibly today, which one hears in his laughter and in his speech and in his songs. I know what the world has done to my brother and how narrowly he has survived it. And I know, which is much worse, and this is the  
30 crime of which I accuse my country and my countrymen, and for which neither I nor time nor history will ever forgive them, that they have destroyed and are destroying hundreds of thousands of lives and do not know it and do not want to know it. One can be, indeed one must strive to become, tough and philosophical concerning destruction and death, for this is what most of mankind has been best at  
35 since we have heard of man. (But remember: *most* of mankind is not *all* of mankind.) But it is not permissible that the authors of devastation should also be innocent. It is the innocence which constitutes the crime.

Now, my dear namesake, these innocent and well-meaning people, your countrymen, have caused you to be born under conditions not very far removed from those  
40 described for us by Charles Dickens in the London of more than a hundred years

- 2 **five times** 以下、全篇にわたって、同一の語や同種の語句が繰り返されることによって、独特の、詩的とも言うべき調子を帯びている箇所が多い。
- 2 **keep seeing your face** 「(この手紙を書いている間) お前の顔がずっと目に浮かんでいる」
- 3 **tough, dark, vulnerable, moody** 「乱暴で、陰気で、怒りっぽく、むっつき(している)」これらは全て、truculent な印象を与える tendency 「性向」(1.4)である。  
tough = (of persons) rough and violent, (ALD) vulnerable Cf. *Are you vulnerable to ridicule* (i.e. easily offended by it) ? (ALD)
- 5 **soft** 「柔弱な」
- 9 **what white people said about him** どういうことを言ったのだろうか、具体的に考えさせる。Cf. *you were a worthless human being* (p. 138, l. 26) ; *black men are inferior to white men* (p. 140, l. 6).
- 9 **became so holy** 日本流に言えば、「仏様のような人になった」というところか。
- 11 **another**=different (ISED)
- 12 **the land** 「土地」
- 14 **nigger** offensive and disparaging (RHD) な語である。
- 16 **I have known both of you all your lives** 以下、幼なかつた弟との思い出を語るくだりは、人間の愛情の描写として傑出したものである。具体的なことがらの描写によって描き出されているのは、抽象的な愛のすがたである。
- 19 **you gain a strange perspective on time and human pain and effort** 「時間や人間の苦しみや労苦を不思議に見通せるようになる」
- 22 **Let him laugh and I see ...=If he laughs, I see ...**
- 24 **curse** 具体的には、Blast!, Damn!, Deuce take it!, Confound it! 等の言葉を口にするのであることを、生徒は案外に知らない。
- 27 **those tears he sheds invisibly today** *those invisible tears he sheds today* と説明してもよいだろう。
- 29 **which is much worse, and this is the crime ..., and for which ...** この二つのwhich と this は何を指すかを考えさせる。
- 30 **my countrymen** i.e. white Americans.
- 30 **neither I nor time nor history will ever forgive them** 時が経てば、また時代が進めば許されるというようなものではないことを言っている。
- 33 **philosophical** < philosophy (=the equanimity expected of a philosopher, superiority to pain and passion) (POD) 日本語には、「従容として死に就く」という言い方があるが。
- 35 **since we have heard of man** 「人類の歴史始まって以来」
- 37 **It is the innocence which constitutes the crime.** 筆者の根本的な思想の一つ。

ago. (I hear the chorus of the innocents screaming, 'No! This is not true! How bitter you are!' — but I am writing this letter to *you*, to try to tell you something about how to handle *them*, for most of them do not yet really know that you exist. I *know* the conditions under which you were born, for I was there. Your countrymen  
5 were *not* there, and haven't made it yet. Your grandmother was also there, and no one has ever accused her of being bitter. I suggest that the innocents check with her. She isn't hard to find. Your countrymen don't know that *she* exists, either, though she has been working for them all their lives.)

Well, you were born, here you came, something like fifteen years ago; and though  
10 your father and mother and grandmother, looking about the streets through which they were carrying you, staring at the walls into which they brought you, had every reason to be heavyhearted, yet they were not. For here you were, Big James, named for me — you were a big baby, I was not — here you were: to be loved. To be loved, baby, hard, at once, and for ever, to strengthen you against the loveless  
15 world. Remember that: I know how black it looks today, for you. It looked bad that day, too, yes, we were trembling. We have not stopped trembling yet, but if we had not loved each other none of us would have survived. And now you must survive because we love you, and for the sake of your children and your children's children.

20 This innocent country set you down in a ghetto in which, in fact, it intended that you should perish. Let me spell out precisely what I mean by that, for the heart of the matter is here, and the root of my dispute with my country. You were born where you were born and faced the future that you faced because you were black and *for no other reason*. The limits of your ambition were, thus, expected to be set  
25 for ever. You were born into a society which spelled out with brutal clarity, and in as many ways as possible, that you were a worthless human being. You were not expected to aspire to excellence: you were expected to make peace with mediocrity. Wherever you have turned, James, in your short time on this earth, you have been told where you could go and what you could do (and *how* you could do it) and  
30 where you could live and whom you could marry. I know your countrymen do not agree with me about this, and I hear them saying, 'You exaggerate.' They do not know Harlem, and I do. So do you. Take no one's word for anything, including mine — but trust your experience. Know whence you came, there is really no limit to where you can go. The details and symbols of your life have been deliberately  
35 constructed to make you believe what white people say about you. Please try to remember that what they believe, as well as what they do and cause you to endure, does not testify to your inferiority but to their inhumanity and fear. Please try to be clear dear James, through the storm which rages about your youthful head today, about the reality which lies behind the words *acceptance* and *integration*.  
40 There is no reason for you to try to become like white people and there is no basis



- 5 **and haven't made it** i.e. and are not there yet. make it=(colloq.) do or achieve a certain thing (WNWD)
- 6 **I suggest that the innocents check with her.** 「無知なる輩は彼女に当たって確かめてみるがよい」〔例〕*Please check with us for particulars.* 「詳細は当社へ照会してください」(熟語)
- 13 **To be loved, baby, hard, at once, and for ever.** 「激しく、直ちに、永遠に愛されるために」だんだん可愛くなって、そしてやがてさめていく、というような微温的な愛ではない。baby は呼びかけ。
- 15 **black=threatening** (COD)
- 16 **if we had not loved each other none of us would have survived** 内容的にいうて“仮定法”の好適例。
- 20 **in fact** 「実は」
- 24 **The limits of your ambition were, thus, expected to be set for ever.**  
「かくしてお前の抱く大望は永久に限定されねばならないことになったのだ」  
Cf. *Students are expected to obey their teachers.* 「(生徒は先生の言いつけを守  
ることを当然のこととして期待されている)→生徒は先生の言いつけを守らねばな  
らないことになっている」
- 25 **with brutal clarity** 「冷酷なまでに明確に」
- 26 **You were not expected to aspire to excellence.** 「すぐれた人間になりたいと  
いう憧れをもってはならなかったのだ」
- 27 **make peace with mediocrity** 「凡庸に甘んじる」
- 31 **They do not know Harlem, and I do.** “対照”を示す and.〔例〕*I was almost  
a small boy, and he was a middle-aged man.* (ニューワールド)
- 32 **Take no one's word for anything, including mine — but trust your  
experience.** 「何事であれ誰の言葉も信じてはならない。私の言葉もだ。自分の経  
験のみを信じよ」米国の黒人の置かれている現実の苛酷さ、その苦悩の深刻さが、  
われわれの想像を絶したものであることを感じさせずにはおかぬ激しい言葉であ  
る。〔例〕*Take my word for it.* 「それについては私の言葉を信じてよい」(take  
=assume as a fact) (簡約)
- 33 **Know whence you came** 白人も黒人も、結局同じところからやって来たのではな  
いのか。
- 34 **The details and symbols** 「細部と象徴」とは、黒人であるが故に忍ばねばならぬ  
種々の細かな、また象徴的な差別や束縛のこと。

whatever for their impertinent assumption that *they* must accept *you*. The really terrible thing, old buddy, is that *you* must accept *them*. And I mean that very seriously. You must accept them and accept them with love. For these innocent people have no other hope. They are, in effect, still trapped in a history which they  
5 do not understand; and until they understand it, they cannot be released from it. They have had to believe for many years, and for innumerable reasons, that black men are inferior to white men. Many of them, indeed, know better, but, as you will discover, people find it very difficult to act on what they know. To act is to be committed, and to be committed is to be in danger. In this case, the danger, in the  
10 minds of most white Americans, is the loss of their identity. Try to imagine how you would feel if you woke up one morning to find the sun shining and all the stars aflame. You would be frightened because it is out of the order of nature. Any upheaval in the universe is terrifying because it so profoundly attacks one's sense of one's own reality. Well, the black man has functioned in the white man's world as  
15 a fixed star, as an immovable pillar: and as he moves out of his place, heaven and earth are shaken to their foundations. You, don't be afraid. I said that it was intended that you should perish in the ghetto, perish by never being allowed to go behind the white man's definitions, by never being allowed to spell your proper name. You have, and many of us have, defeated this intention; and, by a terrible  
20 law, a terrible paradox, those innocents who believe that your imprisonment made them safe are losing their grasp of reality. But these men are your brothers — your lost, younger brothers. And if the word *integration* means anything, this is what it means: that we, with love, shall force our brothers to see themselves as they are, to cease fleeing from reality and begin to change it. For this is your home, my friend,  
25 do not be driven from it; great men have done great things here, and will again, and we can make America what America must become. It will be hard, James, but you come from sturdy, peasant stock, men who picked cotton and dammed rivers and built railroads, and, in the teeth of the most terrifying odds, achieved an unassailable and monumental dignity. You come from a long line of great poets,  
30 some of the greatest poets since Homer. One of them said, *The very time I thought I was lost, My dungeon shook and my chains fell off.*

You know, and I know, that the country is celebrating one hundred years of freedom one hundred years too soon. We cannot be free until they are free. God bless you, James, and Godspeed.

35

Your uncle,

James

- 3 **You must accept them and accept them with love.** これも筆者の根本的な思想の一つである。
- 4 **trapped in a history trap** 「(人など) を閉じ込める」〔例〕 *Miners were trapped in the mine.* (アンカー)
- 8 **To act is to be committed, and to be committed is to be in danger.** 「行動するということ」の意味を簡潔明快に述べている。to be committed 「のっぴきならない状態に陥ること」
- 9 **in the minds of** 「の考えでは」
- 10 **the loss of their identity** 「自分が自分でなくなること」次にこれを天変地異にたとえて説明している。identity=the condition of being oneself or itself, and not another. 〔例〕 *He doubted his own identity.* (RHD)
- 11 **to find the sun shining and all the stars aflame** and [ænd] 「それなのに」〔例〕 *He is so rich, and lives like a beggar.* (アンカー)
- 13 **it so profoundly attacks one's sense of one's own reality** 「我が身の実在感が根底からゆさぶられる」the loss of identity (l. 10) と同じ内容のことを述べていることに気付かせたい。
- 15 **out of his place** place=a special or recognized position; the right or usual position for a person or thing. (ISED)
- 17 **go behind the white man's definitions** Cf. *go behind a decision* (i.e. re-examine the grounds for it; revise it) (ALD)
- 18 **spell your proper name** 「自分の名前をつづる」とは、個人の存在を主張すること。
- 20 **believe that your imprisonment made them safe** Cf. This innocent country set you down in a ghetto in which, in fact, it intended that you should perish. (p. 138, l. 20)
- 21 **your lost, younger brothers** lost = having gone astray or missed the way; bewildered as to place, direction, etc. (RHD)
- 23 **with love** これも筆者の思想の重要な特徴である。
- 29 **a long line of** 「連続として続く」
- 31 **I was lost** 「もう駄目だ」
- 31 **My dungeon shook and my chains fell off.** 奴隷が解放されたこと。
- 32 **the country is celebrating one hundred years of freedom one hundred years too soon.** 「我国は奴隷解放百周年を祝っているが、祝うのは百年早過ぎるのだ」これが生徒には非常にむづかしかったようで、意外だった。
- 33 **We cannot be free until they are free.** これが筆者の思想の基調をなす。

## 日・英語の表現比較

——「ビルマの堅琴」とその英訳から——

千 種 基 弘

### はじめに

昭和46年度に高校二年生の多読授業を担当した。三学期には趣向を変えて日本文学の英訳書を教材に選んだ。Charles E. Tuttle Co. からかなりの数の日本文学の英訳が出版されているが、高校二年生の力で読め内容的にも生徒の興味を引きうるものとして竹山道夫の「ビルマの堅琴」の英訳“Harp of Burma” (Howard Hibbett 訳)を選んだ。読んでゆくうちにいくつもの興味深い表現に出会った。原文ではむづかしい漢語がいつも簡単な単語に姿を変えているものや造語の妙を得たもの等々である。このような表現を知っていれば、またこのような英訳が可能なることを知っていれば英作文もずいぶん楽にできるであろうと思われるものをノートに書きとめた。その中から高校での英作文の指導に役立ちそうなものを、表現・複合語・分詞の三項に分類してみた。(各文尾の数字はページ数を示す。「ビルマの堅琴」新潮文庫・“Harp of Burma” Charles E. Tuttle Co. による)

### I. 表現

日常よく使われる日本語で英訳しにくいものをはじめ、和英辞典には載っていないような英語訳を五十音順に並べる。英語の表現だけを見るときわめて平凡なものもあるが、原文と比較するとおもしろ味のあるものが多い。

#### あきらめる

「隊長、残念ではありますが、水島のこと  
はもうおあきらめください。」(87頁)

“Captain,” he said, “it’s too bad about  
Mizushima, but you’d better *accept the*  
*truth.*” (p. 65)

#### 頭が変になる

みな戦争で頭が変になって、神経衰弱にな  
っている。(95)

We’ve all *gone half-crazy* from the war.  
(70)

#### あっ氣にとられる

われわれはあっ氣にとらわれて、おさえて  
いる鶏を放しました。(41)

We *were caught by surprise* and  
dropped the chickens in our hands. (34)

#### いざそうになると

いざそうなってみると、まったく途方にく  
れるというほかない。(38)

But *now that it’s happened*, I have to  
admit I’m completely at a loss. (33)

#### いざとなれば



「いざとなればこの豎琴がある。これさえあれば——」(154)

#### 一生のねがい

これはわれわれ一同の一生のおねがいだ。  
(113)

#### いたずらをする

「あかん。あかん。その猿はいたずらをするよって、よう引きとらんわ」とお婆さんは関西弁です。(65)

#### 命の恩人

「いいえ、このお爺さんはほんとうによくしてくれます。私の命の恩人です。」(149)

#### 大目に見る

番兵もこのお婆さんだけは出入を大目に見ていました。(64)

#### 思いちがい

「ことによったら自分の思いちがいかもしれないが」(77)

#### 顔をかがやかす

顔をかがやかせて、うれしそうにしています。(106)

#### 覚悟がきまる

水島の本心をきいて、みな何かしっかりと自分の覚悟がきまったように思いました。(188)

#### 我慢できずへする

私はそれをきいていましたが、とうとう我慢がしきれずに、中庭に出てみました。  
(173)

#### 凝然と立つ

しかし、ビルマ僧は凝然と立ちつくしたまま、顔色をすこしもうごまかしませんでした。(119)

#### 奇特であるというので

酋長の娘がくれた腕環はお寺におさめましたが、その後、私が方々で埋葬をしてあるのが奇特であるというので、別の腕環をもらいました。(184)

#### 気のせい

*In a pinch, I can use the harp, I told myself. As long as I have that ...*(108)

*It's the last thing we'll ever ask of you!*  
(82)

*"No, no, I won't take him back!" the old woman said. "That monkey is full of tricks."* (51)

*"Oh, no! He treats me very well. I owe my life to him."* (105)

*She was the only person the guards allowed to come and go freely, pretending not to notice.* (51)

*"Maybe it was just my imagination."*  
(59)

*His face was lighted up, and for once he seemed happy.* (78)

*Now that we knew Mizushima's true feelings, all of us felt ready to accept whatever lay ahead.* (131)

*I listened for a while, until I could no longer resist the impulse to go and see who it was.* (121)

*But the monk stood as if rooted to the ground, without any change in his expression.* (86)

*I gave up the temple band I had received from the chief's daughter; but later, in recognition of my efforts to bury the dead, I was given another band.* (128)

方々の谷の密林の中から部落の煙がうすくあがっているのですが、よく見ると、気のせいか、指されたあたりの大気が黄いろく染まってゆらゆら揺れています。(42)

#### 氣を失う

私は三四丈の崖を落ち、そこで氣を失いました(147)

#### けっこう～する

話といっても、ここではすべて手真似とビルマ語の単語なのですが、それが大分上達して、けっこう意味が通じるようになっていました。(151)

#### ここだ

ここだ／ と私は思いつきました。(157)

#### 心がけがよければ

おれだってもっと心がけがよければ、こんな乞食みたいななりはしてはいないんだがね。(83)

#### 心みだれる

昨日、つい心みだれて、平素の誓いもわすれ、豎琴をひいて、皆様に別れをつけて収容所から立ち去ったとき、私の両肩で二匹の鸚哥がこもごもに自分の言葉を叫んでいました。(180)

#### 言葉をつくして

隊長は言葉をつくしてたのみました。(100)

#### 困る

それでも、ずいぶん困ったこともありました。(163)

#### これだけでは

これだけでは何とも見当がつかねます。(77)

#### これまでも

これまでも、隊長はなんとかして水島の消息をしりたいと、さまざまな手をつくしていました。(99)

#### ころがっている

Thin columns of smoke rose from villages here and there in the valleys below; perhaps *it was only our imagination*, but the atmosphere near that peak looked yellowish and turbid. (35)

I fell, and *everything went black*. (103)

To be sure, our conversation was a mixture of gestures and Burmese words, but by now we *were quite expert* in communicating with each other. (106)

*This is my chance!* I thought. (110)

*If I half tried*, I wouldn't have to go around looking like such a beggar. (63)

Yesterday I *lost control of myself*, forgot my long-standing vow, and played the harp in farewell to you; and as I walked away from the camp the two parakeets on my shoulders screamed their appeals to me one after the other. (126)

The captain talked *as persuasively as he could*. (74)

Still, I did *have a few bad moments*. (114)

*With so little to go on*, we could hardly even guess. (59)

*Even earlier*, though, the captain had been doing his utmost to get news of Mizushima. (73)

鉄兜がころがっています。(168)

A steel helmet *lay where it had rolled to a stop.* (118)

#### さかんに

わきではブーエがさかんにつづいていました。(165)

Not far away, the 'pwè' was going on *at a lively pace.* (116)

#### 先のこと

みんなただ先のことばかり考えていたのです。(126)

Our thoughts were all of *what lay ahead.* (90)

#### しまった

これはしまった、と私は思いました。(152)

*What a situation!* I thought. (107)

#### 自由自在に

そして、目つきもきつく、唇をひきしめて、高いところをきつと見つめたまま、自由自在に瑟琴をひきました。(121)

His mouth drawn tight, his piercing eyes fixed high, he played the harp *with effortless abandon.* (87)

#### 正体がばれる

しかし、うっかり口をきくと正体がばれるので、ずっと前に坐っている坊さんの真似をして、合掌して、口の中で何かとなえていました。(164)

Still if I said anything I might *expose my true identity*, so I merely went on imitating the monks in front of me, keeping my hands clasped in prayer and mumbling under my breath. (115)

#### しらないうちに

夜になってから、気がついてみると、船はしらないうちにもう海に出ていました。(131)

That night, *before we realize it*, our ship had put out to sea. (93)

#### 隙をみて～する

こうした渡河点ではどこでも犠牲者がでたが、ことに赤痢マラリアその他の病気にかかり、食糧不足もひどくて、自分の体をはこぶ力もなくなった人が、戦友の隙をみて手榴弾で自爆する音がよくきこえた。(181)

Every crossing point took its toll of lives, but there were also many soldiers — especially those suffering from dysentery or malaria — who *seized the first chance to kill themselves with a hand grenade.* (126)

#### せがむ

少年は目をまるくしてきいていましたが、その作曲をぜひ教えてくれ、とせがみました。(173)

The boy listened wide eyed and then *begged me to teach it to him.* (121)

#### 大切だ

わびしい捕虜生活のあいだは、ことに士気が大切です。(98)

Morale *means a lot* in this miserable P.O.W. life. (72)

#### 立ち去る

そして、やっと思いきってそこを立ち去っ

At last I *gave up my post* and went to

て、この町の僧院にいったとめてもらいました。(172)

#### だまれ

すると、私がいいおえないうちに、隊長は叫びました。「だまれ」(139)

#### 重宝なありがたいもの

まったく椰子は重宝なありがたいものです。(49)

#### 手に入ったもの

堅琴の製作はもう手に入ったものでした。(149)

#### 手も足もでない

自分ひとりには手も足もでないことでした。(171)

#### 当然だ

それも当然です。(58)

#### 時こそよし

時こそよし、と私はやώρα堅琴をとりあげて、その踊りにあわせてひきました(155)

#### とぼりを開いたように

あたりにはわかにとぼりを開いたように霧が消えました。(162)

#### 名残りをおしむ

お婆さんはまたくりかえしくりかえしわれわれに名残りをおしました。(113)

#### 何かというと

何かというと、すぐに山車をひきだして、うたって踊ります。(24)

#### 名にたがわず

ビルマの南の地方に、日本人が白骨街道と名をつけたところがあります。私は近ごろはこの場所に行っていますが、ここは、その名にたがわず、この小さな森の中よりさらにさらにおそろしい有様です。(170)

#### 涙も出ないほど

日本人として、同胞として、涙もでないほどかなしいことでした。(169)

ask for a night's lodging at a monastery in town. (121)

Suddenly, while I was still trying to explain the situation, the captain roared "That's enough!" (99)

The palm tree is certainly a priceless treasure. (40)

I had had plenty of experience in making harps. (105)

I could not begin to tackle it alone. (120)

And that is only to be expected. (46)

Now is the time, I thought, coolly taking up the harp and starting to play. (109)

The mist was gone, as if a curtain had been lifted. (114)

She kept saying good-by to us over and over. (82)

On the slightest occasion they bring out flower-decorated carts and sing and dance (23)

In southern Burma there is a place the Japanese called "Skeleton Road." That is where I have been recently — true to its name, it is even more horrible than the little woods. (119)

As a Japanese, as a fellow countryman of the dead, I was sorrowful beyond tears. (118)



なりゆきにまかせてすごす

もうはりあいもぬけて、ただなりゆきにまかせて、その日その日をすごしていました。(70)

We lived from one dull, weary day to the next, *taking each as it came*. (54)

なりゆきを待つ

いまはただなりゆきを待つほかはない。(38)

All we can do now is *wait to see what the future brings*. (33)

なんだ

「なんだ、きみは日本人じゃないのか！」と戦友は大声でいいました。(82)

"Say, you're Japanese!" our man exclaimed. (62)

何とってよいか分らない

血がどっと頭にのぼって、唇をかんだまま、何とってよいか分りませんでした。(143)

I was *speechless*. I could feel the blood rush to my head. (101)

何とかなる

何とかなるだろう、とたかをくくっていました。(154)

*Something will work out*, I thought, making light of my predicament. (108)

にがい顔をする

古参兵はこれを見て、困ったようなにがい顔をして、なるべくそれを部下の者に見せないようにと、われわれをうながしてこの建物を出ました。(106)

That day the old timer *frowned with annoyance* and hurried us out of the building, as if to shield us from such a disgraceful sight. (77)

念のため

「よし。念のために、一度、隊員全部の気持をきこう！」(142)

"All right. *Just for the record*, let's see what everybody thinks." (101)

のんきに

われわれはのんきに歌いつづけていなくてはならぬ。そうして、その間に用意をするのだ。(29)

We've got to keep singing *as if nothing is wrong* — and get ready for them at the same time. (26)

ばかな

あれが水島だなんて、そんなばかなことがあるものか。水島は死んだにきまっている。(94)

How could that have been Mizushima? You're *out of your minds* — he's dead! (70)

はっきりと思いだせない

それからおこったことは、いま思いかえすとまるで霧の中を歩いていたようで、自分のことながらはっきりとは思いだせません。(135)

After that, I seemed almost to be walking through a heavy fog — *nothing is clear in my mind*. (96)

はっと気がつく

はっと戦友は気がつきました。このビルマ僧はさっきからちゃんとした日本語で話し

*It suddenly occurred* to our comrade that this monk had been speaking perfect

ているのです。(82)

#### はっとする

さては、とわれわれははっとしました。そうして「うたをやめろ！」とどなりました。(28)

#### 秘伝を伝える

いよいよ明日の戦いには死ぬという晩に、自分の秘曲を残したいと思って、たれかビルマ人に伝えたにそういない。(78)

#### ふしぎでない

これだけなら、何もふしぎなことはありませんが、ただ、このビルマ僧が、一人だけ他の僧たちとはちがったことをしているのです。(92)

#### 分別のある

この人はもう中年の、白髪のみじった、分別のありそうな人でした。(137)

#### 便宜をえる

これをもっているお陰で、私はこの後しばらくどれだけ便宜をえたか分かりませんでした。(161)

#### まとまりがない

お婆さんは例によって大声で、そのいうことはだらだらとどこまでもひろがっていつて、話にまとまりがありませんでした。(102)

#### 未練なことをやめる

いくたびか手紙も書きかけましたが、いまさら未練なことはやめようと、いつも自分を叱って中止いたしました。(179)

#### みるみるうちに

みるみるうちに四方が濛々としたしぶきにとざされ、さながら水の中を泳いでいるときのように、呼吸もむづかしいくらいでした。(162)

#### 無思慮である

そして、かえりみて、私は切に思います。一われらはこれまであまりにも無思慮だった。(185)

Japanese. (62)

*Panic gripped us, and someone shouted, "Stop singing!"* (26)

He must have wanted to *pass on the secrets of his art* before dying in battle. (59)

That *was only to be expected*, of course, but there was one thing that distinguished this monk from all the others. (69)

He was middle aged with gray hair, a man who looked as if he *had good judgement*. (97)

Thanks to it, I was able to *enjoy* all sorts of later *advantages*. (113)

As usual she rambled on and on in a loud voice and *couldn't get to the point*. (75)

I have begun many letters to you but then stopped, telling myself to *forget past ties*. (125)

*Before I knew it*, I was shut in by a thick spray. I could hardly breathe — I felt as if I were swimming. (113)

As I look back on what has happened, I feel keenly that we have *been too unthinking*. (129)

### 胸がいたくなる思いで

われわれは胸がいたくなる思いをして、それをきいていました。(122)

We listened *with aching hearts*. (88)

### 胸がわくわくする

ムドンの町に入るときには胸がわくわくしていました。(171)

As I approached Mudon, *my heart began to throb with excitement*. (120)

### 胸をふくらませて

その夜、私はそのランプがきえるまで柵の外に立って、胸をふくらませて収容所をながめていました。(172)

That night I stood by the fence *with a full heart* and stared at the camp until the light went on. (121)

### やもたてもたまらず～する

異国人の中にひとりで生きているうちに、やもたてもたまらなくなって、自分の属していた原隊が入れられている捕虜収容所に行ってみたくなる。(85)

Living alone among foreigners, you *can't help wanting to* visit the P. O. W. camp of your old unit. (64)

### よそながら

それにしても、せめて一度はよそながら戦友たちの顔を見ていきたい。(177)

Still, I wanted to see my old comrades again, if only *from a distance*. (124)

### 臨機応変の処置をする

どういうふうにやってよいかわかりませんから、すべて臨機応変の処置にいたします。(43)

I don't know how I'll manage it, but I'll *do whatever the situation calls for*. (36)

### 礼をする

もうすっかり元気になりました。このお礼はきつといたします。(151)

I feel as strong as ever, and I intend *to reward you for your kindness* in some way. (106)

### わるくいえば

人の心もおだやかです。よくいえば欲がなく、わるくいえば無気力です。(20)

They are a gentle people — without greed, or, *to put it less kindly*, without ambition. (20)

### われを忘れる

私たちはうたっているうちに、われを忘れました。(27)

As we sang, we *forgot our troubles*. (25)

## II. 複合語

ここでは特に複合形容詞を扱う。英作文で複合語を用いる時にはこのような表現が可能であるだろうかという疑問が付きまとうものだが、可成り自由に複合語が作られることを英作文指導の一時期に教えておく必要を感じる。複合形容詞の構成要素によって分類し代表例を示す。

(1) 「副詞+形容詞」

いぜんはいきおいがよかった

以前はいきおいがよかった日本兵が捕虜になっているのですから、気の毒に思うのでしよう、人々はしずかに道をひらいて通してくれました。(71)

(2) 「名詞+現在分詞」

遊びずきな

さらに、私は見るごとに、いつもおどろきます。このビルマの国の人々はたしかに怠惰があり、遊びずきで、なげやりではありますけれども、みな快活で謙譲で幸福です。(186)

胆をふるわす

割れるような、裂けるような、胆をふるわす轟音が、身のまわりの随所でおこりました。(145)

(3) 「形容詞+現在分詞」

目つきのわるい

その僧は背がひくく骨の太い人で、目つきがわるく、唇もただれて白くなっていました。(81)

(4) 「副詞+現在分詞」

急流の

シタン河でした。濁った水かさの多い急流でした。(170)

(5) 「名詞+過去分詞」

苦しみの多い

われらはただ、この苦しみの多い世界にすこしでも救いをもたらす者として行動せよ。(186)

(6) 「副詞+過去分詞」

肉のもりあがった

「このとおりです」と、ようやく肉ももりあがり、脂もついてきた腕を動かして見せました。(150)

不自由な

中には専門家もいるのですから、不自由な材料をつかって、びっくりするほど立派なものを作りだします。(10)

Quietly they drew aside to let us pass, perhaps because they felt sorry for the *once-powerful* Japanese soldiers. (55)

Furthermore, I never cease to marvel that the people of Burma, though certainly indolent, *pleasure-seeking*, and careless, are all cheerful, modest, and happy. (130)

I heard *blood-curdling* noises of splitting and rending all around me. (102)

The monk was short, large boned, and had *sinister-looking* eyes and dry, chapped lip. (61)

It was the Sittang, swollen with *swift-moving* muddy water. (119)

We must work to bring what little relief we can to this *pain-ridden* world. (130)

"Just look at me!" I flexed my sleek, *well-filled-out* arms. (105)

There were even craftsmen among us who could turn out surprisingly good ones from the most *ill-assorted* materials.



## (7) 「(形容詞+名詞)+ed」

## 口をあけた

お寺の門のところに大きな口をあいている獅子像の下に、一人の少年が竖琴をひいていました。(72)

A boy was playing a harp at the foot of a huge *open-mouthed* stone lion which stood at the temple gate. (55)

## 血色のいい

一人の血色のいいイギリス兵が「イフ・ア・ボディ・ミタ・ボディ……」とうたいました。(35)

A *ruddy-faced* English soldier began to sing "If a body meet a body ..." (31)

## まじめくさった

そのまじめくさった様子が似ているとて、みながさわぎました。(52)

Even his *serious-minded* expression was astonishingly similar. (42)

## (8) 「名詞+like」

## 乞食のような

よく見るとそれは、ぼろぼろの袈裟をつけた、乞食のようなビルマ僧でした。(81)

It appeared to be a *beggar-like* Burmese monk in a tattered robe. (61)

## 鏡のような

空には雲がみだれて、鏡のような海に映っています。(131)

A sky studded with white clouds was reflected in the *mirror-like* ocean. (94)

## Ⅲ. 分詞

日本人にとって分詞を使いこなすことは非常にむづかしいことである。高校生の作文では分詞を補語として用いる例はきわめて少いし、また付帯状況を示す表現 '(with)+名詞+分詞' の形もほとんど見受けられない。こういった表現が可能であると例示し作文指導上参考になりそうな数例を示す。

## (1) 主格補語としての分詞

## 膝をかかえる

ある者は膝をかかえて空をながめています。(54)

Some men just *sat hugging their knees* and staring up at the sky. (43)

## 遺棄されている

数十万の若い同胞が引きだされて兵隊になって、敗けて、逃げて、死んで、その死骸がまだそのままに遺棄されています。(134)

Hundreds of thousands of my young countrymen were drafted into the army, only to be defeated, routed, killed — and now their remains *lie abandoned*. (95)

## 立ちすくむ

ここまで来たとき、私はおもわず立ちすくみました。(168)

When I got there, I *stood paralyzed with horror*. (118)

## 武器を持たずに行く

水島はビルマ人の姿になって斥候に行くと  
きは、わざと武器はもっていません。(19)

On a scouting mission disguised as a  
Burmese, Mizushima always *went*  
*unarmed*. (19)

(2) 目的格補語としての分詞

**思わず見る**

そして、ときどき思わず扉の方を見たりし  
ました。(46)

We often *found ourselves looking* toward  
the gate. (38)

**骨をさらす**

まだ若木のような、けがれを知らぬ人た  
ちが、家を離れ、職場を去り、学窓を出て、  
とおい異国にその骨をさらしました。(184)

Fresh, clean young men were taken from  
their homes, jobs, and schools, only to  
*leave their bones bleaching* on the soil  
of a distant land. (129)

**まぶして食べる**

原住民はこれをおろして、まぶしたり団子  
にかためて焼いたりして食べます。(48)

The natives grate it and *eat it sprinkled*  
over other foods, or rolled into a  
dumpling and baked. (40)

(3) 独立分詞構文

**拳をかためて**

そのあとで皆様が入口の扉をしきりにたた  
いていたとき、私はすぐその内側で、拳を  
かため身をもだえていました。(183)

Afterward, when you were pounding on  
the door, I was standing just inside, *fists*  
*clenched* in anguish. (128)

**いいがたい思いをこめて**

たれもかれも胸の中のいいがたい思いをこ  
めて、うたいつづけました。(28)

We sang on and on, *each of us pouring*  
*our inexpressible feelings into* our songs.  
(25)

(4) 「with+名詞+分詞」

**腕をくんで**

兵隊たちはまわりに集って、腕をくみ、目  
をつむって、この堅琴をききました。(11)

The other soldiers gathered around to  
listen, *with arms folded and eyes closed*.  
(14)

**正面をむいて**

この人は落ちついて、まっすぐに正面をむ  
いて足をはこんでいます。(92)

He was walking along calmly *with his*  
*gaze fixed straight before him*. (68)

(昭和47年5月)

## 総 目 録・索 引

研究紀要 第1集（昭和23年）～第7集（昭和30年）

研究集録 第1集（昭和33年）～第14集（昭和47年）

研 究 部 編

# 総目録・索引

## 研究部編

本年3月末をもって、附属中学校創立以来満25年、附属高等学校創立以来満16年を経た。ここに、それを記念して、これまでに、本校において発行した研究紀要と研究集録の総目録・索引を編集することにした。

研究紀要は、昭和22年4月1日に附属天王寺中学校が創立されて以来、昭和31年4月1日に附属高等学校天王寺校舎が創立されるまでの期間に、附属中学校が単独で発行したものであり、それは、すべて、共同研究になるもので、第1集から第7集まで数えられる。

研究集録は、昭和31年以後、附属中学校と附属高等学校とが合同して発行しているもので、昭和33年1月に第1集を発行して以来、この号で、第14集を数える。

## 「研究紀要」総目録・索引

### 第1集～第7集

#### 第1集 昭和23年12月10日発行

##### ガイダンス並に単元学習

##### まえがき

第1章 中学校の教育計画	4
第2章 ガイダンス	7
概説、定義、米国における発達史、スタッフ、キュムラティブ・レコード、 新教育におけるガイダンスの位置	
第3章 キュムラティブ・レコード（新学簿）	19
概説、種類、結果の記録、使用法、作製上の注意	
第4章 学業テスト	46
概説、出題範囲、提出方法、結果の整理、尺度と評価	
第5章 ケース・スタディ	55
概説、沿革、意義、資料の集め方と組織づけ、種類、実例、実施上の 注意、結語	
第6章 ホーム・ルーム・システム	80
アメリカにおけるホーム・ルーム・システム、性格、一般目標、編成、 中等教育に於ける7つの主要原理、我が校の実態	
第7章 学校自治会の運営	94
教育的立場、運営方針、組織機能、活動の実態	
第8章 (1) 国語単元学習の理論と実際	104
興味・必要性、動機化とその実際	
(2) 習字教育の新構想と足あと	120
硬筆書方毛筆書方（目あて、学習の機会、指導の態度、諸問題）	



第9章 社会科単元学習の形式的段階	132
予備—発端—展開—終結	
第10章 アメリカに於ける数学科単元学習	150
発達経過と組織、単元学習指導（教室、教室の手順、心理学の主張、方法上の3説）、テキストブックの輪廓	
第11章 数学科単元学習の理想と実際	173
数学科単元の本質と必要、構成、実際案、学習活動の実際、指導事例	
全学年単元配当一覧表	194
あとがき	
附 録	
1. キュムラティヴ・レコード（当委員会作製）	
2. 行 動 記 述（同）	
3. 生徒調査用紙（同）	

## 第2集 昭和25年2月11日発行

### ガイダンスの組織と実践

序

学長 北 川 久五郎

前篇 ガイダンスの組織と実際	1
第1章 ガイダンスにおけるカリキュラム	1
第2章 生徒指導要録と新学籍簿	10
第3章 ガイダンスにおける基礎的な調査統計	15
第4章 ガイダンスにおけるアチーブメント・テストの意義	51
第5章 ケース・スタディ	65
第6章 コア・カリキュラム・アクティビティ	74
第1節 ホーム・ルーム・システム	74
第2節 生 徒 会	85
第7章 視覚教育への提唱	107
第8章 学校新聞についての諸問題	115
後篇 教科学習指導	131
第1章 国語科の指導	131
第1節 国語科の評価	131
第2節 習字学習指導随想	151
第2章 社会科の指導	156
第3章 数学科単元学習の反省と指導の留意点	160
第4章 合唱指導について	167
第5章 保健体育の指導	171
第1節 体育の指導について	171
第2節 保健の指導について	175
第6章 英語科学習展開の実際	179
第7章 職業家庭科の運営	189
第8章 本校コア・カリキュラムの構成	211
別表1. コア学習計画案	221

別表2. 1年コア学習単元構成案	230
執筆者	245
<b>第3集 昭和25年12月1日発行</b>	
<b>ガイダンス計画の立案と展開</b>	
第1章 一般学力テスト構成における妥当性の問題(第1報告)	1
第2章 本校における教育全体計画とガイダンス	7
第3章 ガイダンスのための資料	13
第4章 本校生徒の欲求と興味	17
第5章 中心課程における予備調査の跡	24
第6章 本校における中心課程について	27
第7章 本校における生徒会活動について	33
第8章 本校におけるクラブ活動の歩みと今後の問題	38
第9章 ホーム・ルーム・ガイダンスの計画	48
第10章 グループ・ガイダンスとセルフ・ガイダンス	54
第11章 本校における教育指導	56
第12章 本校における健康指導	59
第13章 本校における職業指導	64
第14章 本校における人格指導	70
第15章 本校における校外生活と余暇指導	76
第16章 本校における職業教育の実態	81
第17章 家庭より見た女子のガイダンス	87
第18章 新しい音楽教育	90
<b>第4集 昭和26年10月31日発行</b>	
<b>教育全体計画と実践 附 道徳教育</b>	
序	校長 馬場 菊太郎
第1章 我が校の教育概要	1
第1節 中学校教育の使命と我が校の立場	1
第2節 我が校の教育全体計画	4
第3節 本校の道徳教育の概要	10
別表 本校カリキュラム学年別一覧表	
第2章 日常課程	19
第1節 生徒会の運営	19
第2節 本校のクラブ活動	36
第3節 日常生活の諸調査とその活用	41
第3章 中心課程	48
第1節 我が校の中心学習の立場について	48
第2節 中心課程学習の単元設定の基準	54
第3節 中心課程の運営	58
第4章 基礎課程	69
第1節 国語科学習指導要領の改訂と日々の学習指導の実態	69

第2節	コース・オブ・スタディの改訂と社会教育の本道	83
第3節	数学科学習指導要領の改訂	90
第4節	音楽科学習指導要領の改訂	98
第5節	図画カリキュラム作成について	100
第6節	職業家庭科	106
別表	職業家庭科の教育内容	
第5章	各科における道德教育	120
第1節	国語科学習指導の中に道德をどのようにとり扱っていけばよいか	120
第2節	社会科における道德教育	123
第3節	数学科教育活動における道德教育	129
第4節	音楽科教育の重点と体験	132
第5節	図画教育と道德教育	137
第6節	体育と道德教育	141
第7節	職業家庭科の道德教育	151
第8節	英語科と道德教育	155

## 第5集 昭和27年7月発行

### 独立後の教育の在り方とその実践

#### 第1分冊

#### まえがき

#### 音楽科

##### 音楽教育の諸問題

1. 音楽教育の検討	3
2. 単元について	5
3. 実践の跡	9
4. 解決すべき諸問題	10
5. 実態調査を見て	11

#### 保健体育科

##### 体育指導上の諸問題と柔道指導の実践

1. 本校における体育年間計画の作製と利用について	15
2. 体育のクラス管理についての諸問題	18
3. 府下体育の実態調査	24
4. 柔道指導の実践	26

#### 図工科

##### 図画

1. 中学生図画の分類	43
2. 考えてつくる絵と中学生心理	44
3. 考えてつくる絵の内容	44
4. 考えてつくる絵の分類	44
5. 考えてつくる絵の価値	45
6. 考えてつくる絵の不足点	47

7. 考えてつくる絵の指導法	48
工 作	
1. 図工科の工作面について	51
2. 我校の実践事項	54
第2分冊	
社 会 科	
1. 社会科の再検討	3
2. 単 元 展 開 例	4
3. 社会科学習の資料	16
4. グループ学習とその限界	25
5. 現場学習の指導	26
6. 生徒の研究と発表の指導	29
7. 家庭に於ける社会科学習の指導	31
8. 社会科の評価	33
9. 社会科クラブの指導	41
10. これからの日本史指導の本道	42
職業家庭科	
1. 職業科指導の内容	51
2. わが校の指導目標と単元一覧	52
3. 各学年における指導上の留意点と単元展開例	55
4. わが校の職業科の施設概要	59
5. 職業科教育の実態と振興策	61
6. 施設（女子調理室）	62
7. カリキュラムの修正（女子コース）	64
8. 教科書及び参考書	65
9. 調理実習指導の実態	65
10. 被服実習指導の実態	66
第3分冊	
数 学 科	
1. 数学科学習指導において考慮されつつある問題	(3の3)
Ⅰ. 中学校数学科における能力別学習指導の問題	(3の3)
Ⅱ. 純粋数学の立場から見た中学校数学の領域の問題	(3の5)
2. 数学科指導上の問題に関する実験的考察	(3の7)
実験Ⅰ. 問題の難易について	(3の7)
実験Ⅱ. 計算能力と計算速度について	(3の9)
実験Ⅲ. 答案の返却方法について	(3の10)
3. 調査の上から見た単元学習の問題	(3の12)
理 科	
1. 生活学習を主とする理科単元学習指導上の問題	(3の27)
Ⅰ. 生活単元における科学的系統性の意義	(3の27)



Ⅱ. 生活単元の展開方法	(3の28)
Ⅲ. 理科教育と産業教育振興の問題	(3の31)
2. 理科学習指導の方法と単元の展開例	(3の31)
単元“電気はどのように利用されているか”	(3の31)
3. 生物素材のとり方と生物暦について	(3の39)
第4分冊	
1. 国語科学習はどのように進めたらよいか	1
第1章 単元学習は必要か	1
第2章 効果のあがる学習	2
第3章 単元学習の進め方	3
第1節 或る日の学習	3
第2節 単元学習の根本	5
第3節 単元学習の構成	6
第4節 単元学習の手順	6
2. 国語科習字の取扱いについて	9
(1) 習字教育は何故必要か	9
(2) 実用主義か芸術主義か	9
(3) 大字主義か細字主義か	10
(4) 個性尊重と習字教育	10
(5) 鑑賞の方法と手本の取扱い	11
(6) 単元学習と書写技能	12
3. 如何にして文法学習に興味を持たせるか	17
(1) は し が き	17
(2) 文法学習指導における2, 3の問題	18
(3) 興味に向う指導の実践	19
(4) む す び	23
4. 図書の取扱い—学校図書館の諸問題—	24
(1) 国語学習指導と図書資料	24
(2) 学校図書館の現状	25
(3) 図書の選択	26
(4) 図書の整理	28
(5) 図書館教育と国語科	32
私の英語科授業	35

## 第6集 昭和28年11月10日発行

### 個人を育てる教育

序

校長 馬 場 菊太郎

### 第1章 個人を育てる教育

第1節 個人を育てる教育の意義	1
第2節 個人調査の方法	13
第3節 個別指導の方法	28

第4節 能力別指導について	40
第2章 個人を育てる生活指導	
第1節 学級経営における個人指導の問題	53
第2節 中心課程における個人の指導	61
第3節 文化クラブにおける個人の生かし方	75
第4節 体育クラブ活動のあり方	87
第3章 個人を育てる学習指導	
第1節 文法のきらいな子を好きな子にするために	100
第2節 個人を育てる教育と社会科の立場	110
第3節 数学科における個人の指導	115
第4節 理科研究をどのようにして伸ばしてゆくか	128
第5節 個人を育てる保健体育	136
第6節 図画教育における個人の育て方	151
第7節 男女共学における職業指導と職業家庭科	160
第8節 英語科の能力別指導	181
第4章 特殊な生徒の指導の実際	194
第7集 昭和30年10月26日発行	
指導のための調査	
序	校長 馬場 菊太郎
第1章 指導のための調査	
第1節 個人を育てる教育の目標と方法	1
第2節 本校における研究の歩み	9
第3節 指導のための一般調査	18
第2章 生活指導のための調査	
第1節 生徒会活動を指導して行くための調査	25
第2節 ホーム・ルーム活動における個人指導のための調査	45
第3節 自由時における体育活動の育成とその調査	55
第4節 読書指導のための調査	61
第5節 学校放送運営の実際について	76
第3章 学習指導のための調査	
第1節 教科指導の効果をあげるための調査の意義	81
第2節 漢字の書写力と習字学習との関係における個人差	92
第3節 個人差に応ずる英語科指導のための調査	99
第4節 興味と欲求に応ずる理科指導	105
第5節 興味と欲求に応ずる音楽指導	114
第6節 数学科における家庭学習状態調査	120
第7節 英語科における家庭学習の状態調査	127
第8節 写生画における型と指導法についての考察	133
第9節 文学指導のための調査	143
第10節 社会科地理的教材における地名の調査	158
第11節 職業家庭科の共学と共通領域の教材について	165

# 「研究集録」総目録・索引

## 第1集～第14集

### 第1集 昭和32年度（昭和33年1月発行）

中・高一貫6か年教育について……………	沢田義一……………	1～10
志賀直哉の作品に就いて……………	田中義真……………	11～17
—子供を描いた作品を中心として—		
山村の生活……………	山崎俊郎……………	18～28
—吉野川上流の集落—		
近郊農業における蔬菜栽培の変遷について……………	安井司……………	29～36
—大阪南部を中心とした—		
数学科学習指導上の問題に関する実験的考察……………	川野太喜男……………	37～43
本校における理科施設の拡充について……………	佐崎良雄……………	44～53
変声期の中学生の音楽教育の一端……………	久米てる子……………	54～59
—指導記録より—		
家庭科教育における男女共学の成果……………	上村佐智子……………	60～62
中学生の写生における線描について……………	木村茂……………	63～71
★本校生徒の悩みに対する一考察……………	新堂庄二・重松卓未……………	72～83
★中学生の古典指導について……………	中邑元子……………	84～88
★高校生の読書実態の調査にあたって……………	高岡輝夫・久島惟行……………	89
★Paradox と Puzzle ……………	福原公雄……………	90
★中学生と睡眠についての調査……………	辻江正夫……………	91
★走力と練習効果……………	保田喬……………	92～93
★日本語「が」・「は」について……………	野村英太郎……………	94
★ミス・スペリングとその指導……………	田村啓……………	95

★印は、中間報告または計画

### 第2集 昭和34年度（昭和35年3月発行）

読書調査……………	高岡輝夫・久島惟行……………	1～8
—質問紙法の検討—		
地誌学習の問題点……………	安井司……………	9～28
—瀬戸内地域を中心として—		
パラドックスとパズル……………	福原公雄……………	29～40
中学生と睡眠について……………	辻江正夫……………	41～50
走力と練習効果（Ⅱ）……………	保田喬……………	51～57
ON JAPANESE SOUNDS……………	Eitaro Nomura……………	58～63
MIS-PELLING AND HOW TO CONSIDER		
ITS COUNTERPLAN……………	Hiraku Tamura……………	64～68
高校リーダーにおける「前置詞」の用法……………	重松卓未・山口格郎……………	69～75
昭和34年度中学校高等学校合同研究会の歩み……………	岡森博和……………	76～81
各科教官研究題目……………		82

### 第3集 昭和35年度（昭和36年6月発行）

学校図書館の源流	高岡輝夫	1～10
鉄道輸送における近代化の問題	山崎俊郎	11～19
社会科学習内容の具体化	安井司	20～26
——農業生産を例とした地誌学習の問題点——		
中学校における関数指導についての一考察	笹田昭三	27～34
——高校新入生の学力実態調査を中心として——		
中学校・高等学校六か年一貫の数学教育	岡森博和	35～39
——代数的教材について——		
新学習指導要領に準拠した理科教育の発達段階に対する配慮	佐崎良雄	40～47
——中・高一貫教育における物理教材の指導について——		
六か年一貫教育における理科（化学）教材の指導について	武田和生	48～53
変声期における音楽教育の一端 鑑賞指導	久米てる子	54～60
描画不振時代（思春期の美術）をいかに指導するか	萩原直	61～68
陸上競技のスタート反応に関する一考察	保田喬	69～73
高校英語リーダーに見られる語法	重松卓未・山口格郎	74～78

### 第4集 昭和36年度（昭和37年6月発行）

中学校学習指導要領における書写指導	上野久男	1～5
地誌学習の問題点	安井司	6～15
学校図書館の原流	高岡輝夫	16～32
中学生における論証の限界についての一考察	福原公雄	33～43
高校新指導要領における新教材についての一実験	岡田義郎	44～48
運動傷害特に骨折・脱臼などについて	辻江正夫	49～57
本校の家庭事情と家庭教育について	上村佐智子	58～63
誤答調査に見る指導の問題点	重松卓未・山口格郎	64～69

### 第5集 昭和37年度（昭和38年6月発行）

明治38年における非講和運動についての一考察	西田光男	1～18
地誌学習の問題点	安井司	19～32
——大陸に近い九州を例として——		
中・高校生における地図指導について—その1（展望）—	山崎俊郎	33～41
中学校における創作学習について	久米てる子	42～59
中学校の音楽科カリキュラム表	久米てる子・浜井三重子	60～65
ベクトル指導についての実験報告	岡田義郎・笹田昭三	66～72
精神衛生面より見た受験期における高校生の実態（中間報告）	上林久雄・保田喬	73～92
Context による文章の正しい理解	重松卓未・山口格郎	93～98
イエス・ペルセン「格論」	宮畑一郎	99～111
——The System of Grammar より——		
本校の学校行事等の目標	研究部学校行事等部会	112～114



## 第6集 昭和38年度（昭和39年7月発行）

（社会科）学校図書館の源流(3).....	高岡輝夫.....	1～7
（数学科）プログラム学習の良い指導形態についての一実験	.....福原公雄.....	8～15
（理科）エネルギー交代の指導.....	芳賀和夫.....	16～20
（英語科）イエスベルセン「論理と文法」.....	宮畑一郎.....	21～42
Preposition (1).....	野村英太郎.....	43～64
（保健）精神衛生面より見た受験期における高校生の実態	.....	
（第2報）.....	上林久雄・保田 喬.....	65～77

## 第7集 昭和39年度（昭和40年6月発行）

○教育実習の問題点について.....	田中義真.....	1～12
○国語科		
発問によってできる読みの姿勢（その1）.....	木下士郎.....	13～18
現代国語読解指導.....	久島惟行.....	19～22
——文学教材についての一問題——		
○社会科		
明治初期における西洋思想の受容の研究（未完）.....	河井 真.....	23～32
地誌学習の問題点（第5報）.....	安井 司.....	33～47
——巨大都市東京の悩みとその変貌——		
○理科		
物理生徒実験指導の一考察（中間発表）.....	武田和生.....	48～51
高等学校理科生物における「遺伝子」の扱い.....	芳賀和夫.....	52～62
——BSCSを利用して分子生物学的に——		
○英語科		
Prepositions (2).....	野村英太郎.....	63～87
イエスベルセン「文法教授法」.....	宮畑一郎.....	88～110
○美術科		
版画指導の問題点.....	岡田 博.....	111～119
——単色木版画制作における版造形のあり方について——		

## 第8集 昭和40年度（昭和41年6月発行）

○国語科		
発問によってできる読みの姿勢（その2）.....	木下士郎.....	1～7
読解指導の一問題点.....	野井 登.....	8～20
——読点意識の調査およびその考察——		
○社会科		
地誌学習の問題点（第6報）.....	安井 司.....	21～32
——中京地域を中心とした2, 3の問題——		
○数学科		
中学校における確率指導.....	松宮哲夫.....	33～53
——その実践報告——		

高校における集合代数と論理の指導について……………岡 森 博 和……54~71

○理 科

光の回折像の分析……………武 田 和 生……72~98

——物理生徒実験指導の一考察(その2)——

第9集 昭和41年度(昭和42年6月発行)

○国 語 科

鲁迅と「進化論」及び「ニーチェ思想」……………片 山 智 行……1~18

——「原鲁迅」というべきものと文学について(2)——

○社 会 科

地誌学習の問題点(第7報)……………安 井 司……19~39

——中京工業地帯をめぐる2, 3の問題——

○数 学 科

中学校における集合指導について……………松 宮 哲 夫……40~78

——集合指導の展開および中学生の集合に対する認識の実践研究——

○理 科

理科学習指導における指導計画について……………佐 崎 良 雄……79~86

——理科学習指導案の作成——

○美 術 科

単色木版画の教材としての特色と望ましい指導のあり方

……………岡 田 博……87~104

○保健体育科

中学生における「走力と練習効果」Ⅲ……………保 田 喬……105~119

○英 語 科

英語学習の問題点(第1報)……………瀬川俊一・樋口忠彦……120~138

——家庭学習の望ましいあり方への一つの試み——

*Rain* におけるモームの創作態度とその効果的表現……………岡 藤 康 生……139~148

——対照表現と反覆表現について——

高校英語における多読指導……………伊達寿曠・山口格郎……149~180

——問題点と実験報告——

第10集 昭和42年度(昭和43年6月発行)

○社 会 科

地誌学習の問題点(第8報)……………安 井 司……1~25

——淀川の治水と利水(その1)——

中学校における政治学習の実践……………西 田 光 男……26~36

○数 学 科

教材の分析について(その1)……………福 原 公 雄……37~46

——良い数学の授業のための——

ブール代数の実験指導……………横 田 稔 良……47~61

○技術家庭科

ラジオ教材についての一考察……………渡 辺 優……62~75

○英語科

- 英語学習の問題点(第2報)……………樋口忠彦……76~85  
 ——英語科における遅進生徒の問題点について——  
 多読との関連における精読指導……………山口格郎・伊達寿曠……86~103  
 IMPRESSIONS OF THE UNITED STATES  
 OF AMERICA (1)……………Shun'ichi SEGAWA……104~108  
 —A Report by a Japanese to the U. S. Office of Education—

第11集 昭和43年度(昭和44年7月発行)

社会科

- 地誌学習の問題点(第9報)……………安井 司……1~16  
 —淀川水系の治水と利水(その2)—

数学科

- 数概念の指導について……………松宮 哲夫……17~53  
 —数概念に対する中・高校生の理解と認識—

理科

- 物質の化学構造の指導について……………林 寿夫……54~77  
 —中学校化学学習における化学式の指導について—(その1)  
 波動の指導について……………武田 和生……78~89  
 —物理生徒実験の指導(その3)—

美術科

- 美術科の教材の開発について……………岡田 博……90~106

保健体育科

- 高校生の修学旅行における疲労の一考察……………上林久雄・矢田節彦……107~115

英語科

- 高一教科書における分詞の用法……………千種基弘……116~125  
 高校における英語精読指導の問題点……………下長利……126~143  
 Oral Approach 再考……………樋口忠彦・瀬川俊……144~154  
 A Minimal Professional Reference Library for Teachers of  
 Secondary School English—1968……………瀬川俊……155~159  
 英語暗唱大会覚え書き……………瀬川俊……160~174  
 —その計画から運営まで—

第12集 昭和44年度(昭和45年7月発行)

国語科

- 中国小説史の一視点……………片山智行……1~15  
 —想像力と現実及び作者と民衆との関係について—

社会科

- 地誌学習の問題点(第10報)……………安井 司……16~31  
 —淀川の治水と利水(その3)—

理 科

- 物質の化学構造の指導について(Ⅱ)……………林 寿 夫……32～46  
 —中学校化学における反応速度よりみた物質概念の形成について—  
 中学校理科学習についての考察(その1)……………辻 退 一……47～58  
 —測定値の処理と誤差の指導について—  
 電磁気の指導について……………武 田 和 生……59～68  
 —物理生徒実験の指導—(その4)  
 探究の過程を重視するには……………浅野浅春・武田和生・辻 退一……69～86  
 —地学下層分野において—

美 術 科

- 美術科における教材の開発について(その2)……………岡 田 博……87～117

保健体育科

- 現代っ子(中学生)の運動会意識……………保 田 喬……118～125

英 語 科

- 高校英語と英詩……………山 口 格 郎……126～132  
 英語グループ学習の実践……………千 種 基 弘……133～146

第13集 昭和45年度(昭和46年7月発行)

社 会 科

- 近・現代史学習の実践(第1報)……………西 田 光 男……1～11  
 —近・現代史学習をめぐる諸問題—

数 学 科

- 中学校における確率・統計の指導についての実験的研究……………松 宮 哲 夫……12～19  
 —とくに統計的仮説検定の指導について—  
 高等学校における行列の指導について……………平 林 宏 朗……20～43  
 —2次, 3次の行列を中心として—

理 科

- 大阪周辺で得られる土壌性総類……………芳 賀 和 夫……44～56  
 探究の過程を重視するには(そのⅡ)……………浅野浅春・辻 退一……57～78

保健体育科

- 教室のガスストーブ暖房と二酸化炭素……………保 田 喬……79～85

英 語 科

- 読解指導についての一試論……………樋口忠彦・今倉 大・田村 啓……86～106  
 —英語学習の問題点(第4報)—  
 授 業 の 実 際……………山 口 格 郎……107～117  
 —高校英誌教材, etc.—

第14集 昭和46年度(昭和47年6月発行)

国 語 科

- 基礎からの作文指導……………木 下 士 郎……1～40  
 —学級作文ノートによる3年間をふり返って—  
 課題学習と長文読解……………石 川 承 紀……41～69



数 学 科

- 中学校における計算機の指導の記録……………福 原 公 雄……70～79  
—タイガー計算機およびセイコーS-301を使用して—  
中学校における確率の指導についての実験的研究……………松 宮 哲 夫……80～99  
—とくに確率概念の認識について—

理 科

- 枯れ葉・枯れ枝に生息する総翅類……………芳 賀 和 夫……100～113

英 語 科

- 言語活動を中心とした WRITING の指導 (その 1) ……樋口忠彦・今倉 大……114～128  
—英語学習の問題点 (第 5 報) —  
英語を「読む」ということ……………下長利一・山口格郎……129～141  
—高校英語教室の実際 (その 1) —  
日・英語の表現比較……………千 種 基 弘……142～152  
—「ビルマの竖琴」とその英訳から—

- 昭和22年より昭和46年までの研究紀要及び研究集録総目録・索引……………153～167

## 研究集録 第14集

昭和 47 年 6 月 28 日 印刷

(非売品)

昭和 47 年 6 月 30 日 発行

大 阪 市 天 王 寺 区 南 河 堀 町 43  
編集発行者 大阪教育大学附属天王寺中学校  
大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎  
代 表 者 齊 藤 洋  
印 刷 所 富士屋印刷株式会社