研　究　集　録

第 20 集

昭和52年度

大阪教育大学教育学部附属天王寺中学校
大阪教育大学教育学部附属高等学校天王寺校舎

はしがき

大阪教育大学教育学部附属中学・高等学校は，公教育機関としての教育目的を達成し，同時に，実験実習学校として現在提示され論議されている諸々の教育問題と取りくむと共に，つねに未来を展望して人間教育の在り方を求め見つめ，新しい問題提起とその解決の試みに先行するところに，その活動意義と使命を持っている。このような目的達成のため平素のたゆみない真摯な生徒指導に即しての，地道な基礎資料の収集，教材の作成，問題の探求分析等という精進の記録がこの研究集録である。つねに松明を高くかかげて未来をのぞみ，理想を追究すると同時に，たえず脚下を照顧するという，言わば垂直的，立体的斜視とでも言うべき困難な姿勢での活動の成果である。

教育ということが，教え教えられると同時に，自らをも教えるという二重の人間関係による全人的な形成を理念とするかぎり，それは人間と共に永遠の課題であろう。ここに収録されている論文のひとつひとつは，人間を光輝ある未来へつなぐ鎖の一環一環であると信ずるが，大方の御高評と御指導を仰ぎ，明日への前進のためのエネルギーとしたい。

昭和53年1月17日

大阪教育大学教育学部附属天王寺中学校長
大阪教育大学教育学部附属高等学校天王寺校舎主任

廣　藤　隆　夫

目　　次

中・高を通しての読書指導

河野文男

はじめに

ここで言う「読書指導」とは，所謂「読解指導」の意ではない。生徒の発達段階に応じてどのような書物を読ませるか，の意であり，過去の指導過程をもとに学年別配当を試み，中・高を通しての系統化を目指したものである。

今までは，課題図書（研究課題を設けたもの）・推薦図書等において，中・高を通しての位置づけ・指導者側の共通の認識が希薄であった。長文読解（小説・評論等）の場合を除いて，読書感想文・面白い本の紹介等を主とした，いわば「読書案内」の性格が強く，読書意欲の向上のために，広く，面白く，自由に読ませることを重視していた。

実情としては，中学において既に読書傾向の定まっている者があり，広範な読書から次第に興味本位・話題の新刊書のみの読書といった傾向が高校では特に著しい。「明治離れ」あるいは「名作離れ」の例のように，所期の読書目標とは異質の狭小さが目立つ一方，映像文化の強い影響下で，全く読まない生徒も増加している。

そこで今回，中学では最底これだけは読ましておこう，高校では全員にこれだけは読まそうというものを選定した。質的な読書を通して読書意欲を高め，共通の読書体験を通して生徒相互間の話題を豊かにし，同時に，読書嫌いの生徒には貴重な読書体験を与えたい。

選定に際しては，次の点を留意した。

①発育段階を考慮して配分する。②各学年３冊，うち２冊は全員で読むことを目標とする。③長編を重視する。④小説等に片寄らないよう，分野を配慮する，等。

１．読書指導の位置づけ

一般的な読書の持つ意味は決して上記のような形式的図式化に耐えるものではないが，指導上の位置づけとしては，所謂「表現」と「理解」の学習を総合的に支えるものとしての位置を明確化しておきたい。通常の教科書教材を中心とした「読解指導」が必ずしも読

書の態度や習慣を身につけさせることにはなっていないことを反省し，内容的，時間的に制約されたものから，本来あるべき広範な読書への発展を期すためである。さらに，これらの読書指導を通して表現学習―作文指導の充実を図りたい。

2．理解過程と読書

読書指導を理解学習の中に明確に位置づける根拠として，その位置が決して中・高別個の，異質のものではない点を確認しておきたい。

ⓐ　目的や場に応じて話や文章の内容を的確に理解する能力を身につけさせるとともに，積極的に話を聞き，読書を生活に役立てる態度を育てる。　（指導目標・中３）

ⓑ　国語による理解力をつけるため，次の事項について指導する。

ア　話や文章の展開に即して的確に内容をとらえ，目的や必要に応じて要約すること。

イ　話し手や書き手のものの見方や考え方の特徴をとらえ，それが表現の上にどのように生かされているかを考えること。

ウ　文脈の中における語句の効果的な使い方について理解し，自分の言葉の使い方に役立てること。

エ　文章の主題や要旨をとらえ，それについて自分の考えをもつこと。

オ　文章の論理的な組立てや展開を理解し，書き手の考えの進め方をとらえること。

カ　文章を読んで，人間，社会，自然などについて考え，まとまった感想をもつこと。

キ　表現の仕方や文体の特徴に注意して読むこと。

ク　文章の特徴を生かすように朗読し，味わい方を深めること。

ケ　話し手の立場や話の根拠を考え，話し手の真意をとらえること。

（理解学習の内容・中３）

ⓐ′　文章を的確に読み取り，深く読み味わう能力を高め，読書の態度と習慣を身につけさせる。　（高・現代国語指導目標）

ⓑ′　読むこと。

次の事項について指導する。

ア　主題や要旨を的確にとらえ，それについて自分の考えを深めること。

イ　文脈を追って論理の展開を考え，要点をつかむこと。

ウ　文章の構成を理解し，主要な論点と従属的な論点との関係を考えて読むこと。

エ　主題や論旨を生かすために材料がいかに効果的に用いられているかについて考えること。

オ　作品に描かれた情景や人物を豊かな想像力をもってとらえること。

カ　作品中の人物の性格，心理，思想など，また，書き手のものの見方，感じ方，考え方を読み取り，それらについて意見をもつこと。

キ　すぐれた文章を読み味わい，作品の表現上の特色を理解すること。

ク　語句の意味，用法を的確にとらえること。

ケ　当用漢字がじゅうぶんに読めること。

コ　朗読して，作品の読解，鑑賞を深めること。　（高・現代国語指導内容）

3．読書指導の基本

a．読書の基本

① 発見的読書――ものの見方・考え方に関わる初歩的な問題意識から，問題点を発見しながら読むこと。(問題意識の深化と,「何を知り，何をつかむかの方向づけ。)

② 研究的読書――問題点を研究しながら読むこと。(読みを深めることと，難解なもの趣味や好み以外の分野も読んでゆく方向)

③ 要約的読書――内容の要約と教養としての確認・定着。(読書の整理と,「次に何を読むか」の方向づけ)

b．読む学習（理解学習）の基本――三段階学習法

① 発見的学習――問題発見の段階。(何が問題なのか，自分にとって不明・難解部分はどこか。課題学習以前の問題点整理段階。)

② 研究的学習――問題研究の段階。(課題学習・調べる作業を通しての読解。辞書・参考書・共同学習・討論・質問・講義・授業等による理解学習段階。)

③ 要約的学習――整理確認の段階。(授業・テスト等を通した定着段階であり，読書感想文・作文・創作の基盤となる段階)

C．読む技能の基本

① 語句読解の技能

② 文脈把握の技能

③ 速読みの技能

④ 音読・黙読の技能

⑤ 正確に読む技能

d．読解技能の基本

① 要点把握の技能

② 要約把握の技能

③ 主題・要旨把握の技能

4．読書意識の把握

中・高を通した読書指導の場合，少なくとも中１・高１段階の読書意識を把握しておくことが望ましい。全体的な傾向に加えて，個人の意識を知っておくことは特に必要である。簡単な調査で大概は把握することができ，その調査の目的と生かし方の主な点は次の通りである。

1　全体的な読書意識を知る。

2　全体的な問題点を知る。

3　読書嫌いの生徒を把握する。

4　個人指導に生かす。

5　対話の材料とする。

調査は中１・高１の初期に実施する。

調査様式は次の通りである。

〈読書意識調査〉様式

読書に関する調査　（　年　月　日）

（　年　組　番・氏名　　）

1〕概して「読む」ことは　イ　好き　ロ　嫌い　ハ　どちらでもない

（理由）

2〕読むことをどう思うか　イ　必要　ロ　不必要　ハ　どうでもよい

（理由）

3〕どんな本がいいか　イ　知りたい　ロ　知る必要はない

（理由）

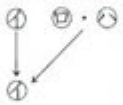
4〕読む機会を学校で　イ　つくってほしい　ロ　つくる必要はない

（理由）

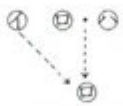
5〕現在，読書の時間を　イ　とっている　ロ　とっていない

（理由）

調査の実例は次ページに示すが，概略的な見方として次の事が指摘されよう。



1〕・イから順に下のイへつながる場合
1〕・ロ，ハからイへつながる場合
……正常方向――A



1〕・イから下のロへつながる場合
1〕・ロ・ハから下のロへつながる場合
……問題方向――B

A（正常方向）――自主性・書物の内容等には問題点を残すが，特に低学年においては好ましい方向と言える。良書の指導をもとに生徒自らの読書欲を育てたい。

B（問題方向）――読書観，書物の内容も含めて，指導上，問題のある方向と言える。理由をよく検討し，個人的な指導を図る必要がある。実施結果からは次の点が指摘される。

㋐　国語力の低い場合が多く，国語嫌いな者が多い。

㋑　読書傾向に偏りがあり，好みのもの，興味中心の者が多い。

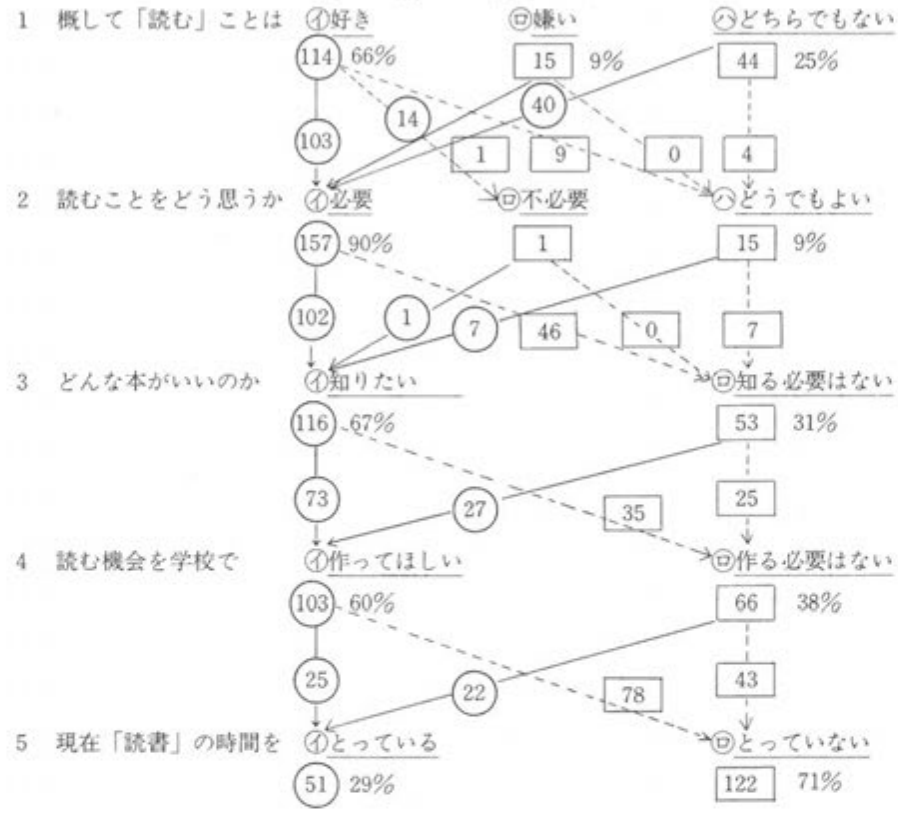
㋒　実際に読書をしていない者が多い。

これらの点を踏まえて，できるだけ対話を多くし，読書の態度や習慣を身に付けさせる必要がある。そして，一冊でも多く，授業や日常の学校生活の中で読ませる工夫をしたい。

〈読書意識調査〉

（調査　S．50．5）（20期生）

（高1　対象181人中，173人）



問題方向の中からその理由の主なものを挙げると次のようなものがある。これらの理由の根拠などを対話の材料とし，以後の指導に生かす。

〈問題化する（理由）の主なもの〉

① 1㋩→2㋩
- ㋐読みたい人は読めばよいし，読みたくない人は読まなくてよい。
- ㋑本の内容による。　㋒読めればよい。

② 1㋑→2㋩
- ㋐必要があって読むのでは本の面白味が十分分からない。　㋑果して読むことがいいか，分からない。　㋒好きな人は読め，めんどうな人は読まなくてよい。　㋓何かを知りたかったら読め，逆なら読まなくてよい。　㋔読書に楽しみを求める必要がなければ読まなくてよい。　㋕人によって違う，好みによる。

③ 2㋩→3㋺
- ㋐本の良い悪いを分ける必要はない。　㋑内容の良さは人によって違い，一致しない。　㋑読んでから良い悪いは分かる。　㋓自分でさがせる年頃だし，教科書にも推薦がある。

④　3㋺→4㋺｛㋐自分で読みたい本を読めばよい。　㋑他人とは意見が違う。　㋒本に良い悪いはない。　㋓無理に読むのはいや。

5　読書傾向

実態調査――特に印象深く覚えているもの。

（S．51年実施，対象，本校高１２３；19，20，21期生）

	〈中１〉	〈中２〉	〈中３〉
1	①坊っちゃん	①老人と海	①どくとる（シリーズ）
2	②次郎物語	②走れメロス	②舞姫
3	③路傍の石	③友情	②あすなろ物語
4	④どくとる（シリーズ）	④路傍の石	③老人と海
5	⑤星の王子さま	④坊っちゃん	③城の崎にて
6	⑤破戒	④日本沈没	④高瀬舟
7	⑤車輪の下	④次郎物語	④こころ
8	⑤嵐が丘	④どくとる（シリーズ）	④友情
9	⑤ジェーン・エア	⑤星の王子さま	④氷壁
10	⑤赤毛のアン	⑤しろばんば	⑤海と毒薬
	⑤シャーロックホームズ	⑤車輪の下	⑤怒りの葡萄
		⑤日本語の年輪	⑤青春の門
			⑤異邦人
			⑤三四郎
			⑤車輪の下
			⑤しろばんば

	〈高１〉	〈高２〉	〈高３〉
1	①三国志	①それから	①パニック
2	②青春の蹉跌	②犬神家の一族	②文学入門
3	③こころ	③限りなく透明に近い―	②沈黙
4	④自由と規律	③水滸伝	③北の岬
5	⑤青春の門	③無の思想	④山月記
6	⑥沈黙	③青春の蹉跌	⑤火の鳥
7	⑦変身	④こころ	⑥李陵
8	⑦O．ヘンリー短編集	④青春の門	⑥限りなく透明に近い―
9	⑧孤高の人	④三四郎	⑦源氏物語
10	⑧ジェーン・エア	④壁	⑦金閣寺
	⑧女の一生	⑤第四間氷期	⑦舞姫
	⑧吾輩は猫である	⑤暗夜行路	⑦されどわれらが日々
	⑨水滸伝	⑤春琴抄	⑦犬神家の一族
	⑨異邦人	⑤人生論ノート	⑦無常といふこと
	⑨氷壁	⑤金閣寺	⑦堕落論
	⑨ゼロの焦点	⑤赤頭巾ちゃん気をつけて	⑦われら戦友たち
		⑥されどわれらが日々	⑦明治精神史

これらのうち，「日本沈没」「ゼロの焦点」「犬神家の一族」等の数例を除いてほとんどが授業，推薦図書等で取り上げられたものである。

6　中学校　読書感想文推薦図書（国語科）

1年　　推　薦　年　度　（○印）

	64年	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
二十四の瞳（壺井栄）			○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
君たちの天分を生かそう（松）	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		○	○	○
次郎物語（下村湖人）												○	○	○
十五少年漂流記（ヴェルヌ）					○						○	○		○
海の日曜日（今江祥智）					○	○	○	○	○	○		○		
夕焼けの記憶（大野允子）											○			
銀色ラッコの涙（岡野薫子）											○			
天の園（六部作）（打木村治）											○			
めっちゃ医者伝（吉村昭）									○	○				
ちょうちん屋のままっ子（斎）										○				
日本民話選（木下順二）						○	○	○	○					
ジャン・バルジャン物語（ビ）	○	○	○	○	○	○	○	○						
赤毛のアン（モンゴメリー）	○	○	○	○	○									
うみねこの空（いぬいとみこ）				○										
芥川龍之介集				○										
ヴィーチャと学校友だち				○										
シラサギ物語（岩崎京子）			○											
エイブ・リンカーン（吉野）	○	○	○											
野口英世（高山毅）	○	○												
宝島（スティーブンソン）	○	○												
君たちはどう生きるか（吉野）	○	○												
風の又三郎（宮沢賢治）													○	
路傍の石（山本有三）													○	
野性の叫び（ロンドン）													○	
いっせいに花咲く街（赤座）														○

2年

	64年	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
坊っちゃん（夏目漱石）				○	○							○		
星の王子さま（テグジュペリ）							○	○	○	○		○	○	○
肥後の石工（今西祐行）												○	○	○
父帰る・恩讐の彼方に他（菊）										○		○	○	○
三国志（全三巻）（吉川）									○			○	○	
いっせいに花咲く街（赤座）												○		
中央アジア探検記（ス）											○			
風の又三郎（宮沢賢治）											○			

2年

	64年	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
動物文学集（1～3）（戸川）											○			
路傍の石（山本有三）	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○				
黒部ダム物語（前川康男）										○				
小さき者へ(生まれ出づる悩み)														○
シラサギ物語（岩崎京子）					○	○		○	○	○				
日本語の年輪（大野晋）													○	
あすなろ物語（井上靖）							○	○	○					
コタンの口笛（石森延男）				○	○	○	○	○						
キューポラのある街（早船）						○								○
アンネの日記（アンネ）				○	○	○								
ビルマの竪琴（竹山道雄）			○	○										
人間の尊さを守ろう（吉野）	○	○	○	○										
アルプスの山の少女（スピリ）	○	○	○											
二十四の瞳（壺井栄）	○	○	○											
愛の学校クレオ（アミーチス）	○	○	○											
軍記名作集（福田清人）			○											
ＴＮ君の伝記（なだ いなだ）														○

3年

	64年	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
語源散策（岩淵悦太郎）												○		
ことばの歳時記（金田一春彦）												○		
どくとるまんぼう青春記（北）												○		
あすなろ物語・しろばんば						○	○				○	○		
魯迅作品集一（魯迅）												○		
三国志（全三巻）（吉川）											○			○
青い山脈（石坂洋次郎）											○			
姿三四郎（全三巻）（富田）											○			
夕鶴・彦市ばなし（木下順二）								○	○		○			
山椒太夫・高瀬舟（森鷗外）										○				
生れ出づる悩み他（有島武郎）								○	○	○				
山椒魚（井伏鱒二）										○				
楢山節考（深沢七郎）										○				○
第四間氷期（安部公房）										○				
破戒（島崎藤村）	○	○	○	○	○	○		○	○					
ユタとふしぎな仲間たち（三）									○					
次郎物語（全三巻）（下村）	○	○	○	○	○	○	○	○	○					
父帰る・恩讐の彼方に（菊地）				○	○	○	○	○						
恋愛なんてやめておけ（松田）							○							
キュリー夫人（松岡洋子）					○	○	○							

3年	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
チボー家のジャック（マ）	○	○	○	○	○									
論語物語・聖書物語（下村）			○	○	○									
ロマン・ロラン名作集（ロ）				○										
アンネの日記（アンネ）	○	○	○											
コタンの口笛（石森延男）	○	○												
出家とその弟子（倉田百三）													○	
さぶ（山本周五郎）													○	
胡椒息子（獅子文六）													○	
ドン松五郎の生活（井上ひ）													○	
若ものよ君らは（丸木政臣）													○	
おっちょこちょ医（なだ）													○	
ある町の高い煙突（新田次郎）														○
浦上の旅人たち（今西祐行）														○
万葉のふるさと（清原和義）														○
あすなろ物語（井上靖）														○

7　系統化図書の選定

中，高を通した読書指導の為の図書選定には，前記の「読書傾向調査」及び「中学校読書感想文推薦図書」のほか，次のものを選定の参考とした。

1）　新選100冊の本（岩波文庫）より

① 山椒太夫・高瀬舟他　② 世界をゆるがした十日間
③ 共産党宣言　④ 河童他
⑤ 吾輩は猫である　⑥ 阿Q正伝・狂人日記他
⑦ ジャン・クリストフ　⑧ 暗夜行路
⑨ 赤と黒　⑩ 夜明け前
⑪ 三国志（三国演義）　⑫ 戦争と平和
⑬ どん底　⑭ 蟹工船
⑮ 実践論・矛盾論　⑯ 高野聖
⑰ 静かなドン　⑱ にごりえ・たけくらべ
⑲ 真空地帯　⑳ 啄木歌集

2）　岩波文庫50年間のベストセラー　（昭和52年４月現在）

① プラトン『ソクラテスの弁明・クリトン』　② 夏目漱石『坊っちゃん』
③ マルクス・エンゲルス『共産党宣言』　④ エンゲルス『空想より科学へ』
⑤ 西田幾多郎『善の研究』　⑥ ルソー『エミール』
⑦ 藤村詩抄　⑧ 漱石『草枕』
⑨ 漱石『こころ』　⑩ 樋口一葉『たけくらべ・にごりえ』
⑪ 『古事記』

3）　全国学校図書館協議会選定　必読図書リストより　（昭和52年６月現在）

〈中学生〉

① アンネの日記（アンネ・フランク）　② 君たちはどう生きるか（吉野源三郎）
③ キューポラのある街（早船ちよ）　④ 次郎物語第一部（下村湖人）
⑤ しろばんば（井上靖）　⑥ スポーツとは何か（中村敏雄）
⑦ 戦争と人間のいのち（来栖良夫）　⑧ どくとるマンボウ昆虫記（北杜夫）
⑨ 二十四の瞳（壺井栄）　⑩ 肥後の石工（今西祐行）
⑪ 星の王子さま（サン・デグジュペリ）　⑫ 坊っちゃん（夏目漱石）
⑬ 夕鶴（木下順二）　⑭ 老人と海（ヘミングウェイ）
⑮ 路傍の石（山本有三）　⑯ シャーロック・ホウムズの冒険（ドイル）
⑰ アンナプルナ登頂（エルゾーク）　⑱ 人間らしく働く（中里喜昭）
⑲ 死の川とたたかう（八田清信）　⑳ いのちを守る一医者のたたかい（川上武）

〈高校生〉

① 阿Q正伝（魯迅）　② 怒りのぶどう（スタインベック）
③ 河童（芥川龍之介）　④ 雁（森鷗外）
⑤ 苦海浄土―わが水俣病（石牟礼道子）　⑥ 黒い雨（井伏鱒二）
⑦ こころ（夏目漱石）　⑧ 車輪の下（ヘルマン・ヘッセ）
⑨ ジャン・クリストフ（ロマン・ロラン）　⑩ 狭き門（アンドレ・ジード）
⑪ 智恵子抄（高村光太郎）　⑫ 中国の赤い星（エドガー・スノー）
⑬ 沈黙（遠藤周作）　⑭ 罪と罰（ドストエフスキー）
⑮ どん底（ゴーリキー）　⑯ 人間失格（太宰治）
⑰ 野火（大岡昇平）　⑱ 橋のない川（住井すゑ）
⑲ 万葉秀歌（斎藤茂吉）　⑳ わがいのち月明に燃ゆ（林尹夫）

4） 中学校国語科文庫50冊本――本校

1年用
① 肥後の石工（今西祐行）
② 君たちの天分を生かそう（松田道雄）
③ キューリー夫人（松岡洋子）
④ 耳なし芳一・歌時計他
⑤ 風車小屋だより（ドーデー）

2年用
① 星の王子さま（サン・デグジュペリ）
② 一房のぶどう他（有島武郎）
③ どくとるマンボウ昆虫記（北杜夫）
④ こころの詩集

3年用
① 父帰る・恩讐の彼方に他（菊地寛）
② 桜蘭（井上靖）
③ 野菊の墓（伊藤左千夫）

5） ベストセラー25年

52年　事故のてんまつ（臼井吉見）　知的性活の方法（渡辺昇一）
八甲田山死の彷徨（新田次郎）

51年　限りなく透明に近いブルー（村上龍）　火宅の人（檀一雄）
犬神家の一族（横溝正史）

50年　播磨灘物語（司馬遼太郎）　複合汚染（有吉佐和子）
　　収容所群島（ソルジェニーツイン）
49年　かもめのジョナサン（リチャード・バッグ）　虚構の家（曽野綾子）
　　ノストラダムの大予言（五島勉）
48年　日本沈没（小松左京）　ぐうたら人間学（遠藤周作）
　　にんにく健康法（渡辺正）
47年　恍惚の人（有吉佐和子）　日本列島改造論（田中角栄）
　　女の子の躾け方（浜尾実）
46年　日本人とユダヤ人（イザヤ・ベンダサン）　二十歳の原点（高野悦子）
　　青春の道（御木徳近）
45年　冠婚葬祭入門（塩月弥栄子）　誰のために愛するか（曽野綾子）
　　スパルタ教育（石原慎太郎）
44年　都市の論理（羽仁五郎）　赤頭巾ちゃん気をつけて（庄司薫）
　　素顔の日本（河崎一郎）
43年　竜馬がゆく（司馬遼太郎）　歴史パズル（吉岡力）
　　民法入門・刑法入門・労働法入門（佐賀潜）
42年　頭の体操（多湖輝）　華岡青洲の妻（有吉佐和子）
　　マクルーハンの世界（竹村健一）
41年　海軍主計大尉・小泉信吉（小泉信三）　山本五十六（阿川弘之）
　　おはなはん（林謙一）
40年　南ヴェトナム戦争従軍記（岡村昭彦）　人間革命（池田大作）
　　なせばなる（大松博文）
39年　愛と死をみつめて（河野実・大島みちこ）　炎は流れる（大宅壮一）
38年　危ない社会（占部都美）　春宵十話（岡潔）　女のいくさ（佐藤得二）
37年　愛と死のかたみ（山口清人・久代）　徳川家康（山岡荘八）
36年　英語に強くなる本（岩田一男）　何でも見てやろう（小田実）　砂の器（清張）
35年　頭のよくなる本（林髞）　どくとるマンボウ航海記（北）　性生活の知恵（謝）
34年　にあんちゃん（安本末子）　催眠術入門（藤本正雄）　日本の歴史（読売新聞）
33年　人間の条件（五味川純平）　氷壁（井上靖）　頭脳（林髞）　経営学入門
32年　愛のかたみ（田宮虎彦・千代）　挽歌（原田康子）　鍵（谷崎）　楢山節考
31年　太陽の季節（石原慎太郎）　夜と霧（フランクル）　女優（森赫子）
30年　はだか随筆（佐藤弘人）　うらなり抄（渡辺一夫）　自分の穴の中で（石川）

（読売新聞社会部・52・8・27）

8　中・高　読書指導の系統化

基本系列

		作　　品	作　者　・　訳　者（備　考）
	1	ジャン・バルジャン物語 二十四の瞳 君たちの天分を生かそう	ビクトル・ユーゴー（豊島与志雄訳） 壺井　栄 松田道雄
中	2	星の王子さま 路傍の石 アンネの日記	サン・デグジュペリ（内藤潔訳） 山本有三 アンネ・フランク（皆藤幸蔵訳）
	3	あすなろ物語 破戒 生れ出づる悩み	井上　靖 島崎藤村 有島武郎
	1	（外国文学） こころ 自由と規律	（罪と罰，車輪の下） 夏目漱石 池田　潔　（啓蒙書）
高	2	（外国文学） 蟹工船 無の思想	（ジャン・クリストフ，三国志） 小林多喜二 森三樹三郎
	3	（明治文学） 評論	（舞姫） （考えるヒント，文学入門）

図書を限定して教材化することは，実は広範な読書を目指す立場からは逆行するものかもしれない。読書本来のあり方からもある種の危険性を含んでいる。しかし，今このような配列を試みる主たる目標は，少なくともこれだけは読ましておきたいということであり，この読書体験をもとに広範な読書への発展を期すことにある。教科書教材を主とする前提に立てばあくまで発展教材の位置にとどまるであろうが，国語科本来の主たる目標からすれば単なる発展教材とはいえない。補足的・付属的な位置ではなく，主たる柱の一本としての位置を確認しておきたい。

これらの系統化に関わる問題点・留意点は次の通りである。

1．各学年3冊を目標として指導する。

2．教科書教材との有機的な配列を工夫する。

3．文学・古典文学・非文学の三分野を配慮し，偏りを避ける。

4．授業に組み込んだ形で全編を扱い，長文読解の基本を指導する。

5．選定図書は限定しないが，指導案，指導経過等を記録し，資料を充実させる。

6．指導記録・資料は中・高を通した指導者側で確認しておく。

要点の一つは，各人各様，好みあるいは得意な分野での読書指導はそれはそれで意義があり，事実そうあって然るべきであるが，教科指導及び中・高を通した視点においては教科内，全指導者の共通の認識が望ましいことである。系統化を目ざす主要な目的もその点にある。教科書が一つのレールとするなら，どの駅で何を積み，何を運んだかの確認を通して正常な運行を目指したいのである。

9　読書指導の基本

〈実施例〉（期間３週間，授業時間３時間，発展学習―作文）

指導内容（扱い方）「野菊の墓」の場合。（対象中３．Ｓ．52）

1　導入　①作者　②青春を回想した自伝的小説　③主人公――政夫と民子

2　通読

3　読後感　①印象深い情景や場面は？

②悲しみといかりの部分は？―具体例―㋐小雨ふる日の矢切の渡しの離別。㋑心ない結婚を強いられた民子の心。　㋒兄嫁のつげ口。　㋓民子の死。

③感動の定着――自分に置きかえる。

㋐もし自分が政夫だったら？　㋑もし自分が民子だったら？

㋒もし自分が民子の父母であったら？　㋓どうして民子がかわいそうなのか。　㋔どうしてわたしは悲しいのか。

④他の人の感じ方を聞いてみよう。

4　内容指導

①構成　㋐序章――忘れられない青春時代の回想を述べたい。

㋑前半――なす畑や綿畑を舞台に，二人の友情は急速に恋の意識に成長する。（政夫と民子の恋のよろこび・はじらい・不安）

㋒後半――矢切での別離から，戸村の家で民子の父母，祖母から民子の死の様子を知らされる政夫。

前半――明……喜び
後半――暗……悲しみ……政夫と民子　｝人生

②登場人物と性格・時代的背景

㋐政夫の母　㋑民子の父母　㋒政夫の兄嫁

③政夫と民子の性格

㋐悲恋は二人の性格が，自ら作ったものでしょうか？

㋑「あくまで臆病に，あくまで気の小さい二人は，かつて一度も有意味に手などをとったことはなかった。」という部分を考えてみよう。

④登場人物の心理・文章表現

前半
㋐「わたしはどうして政夫さんよか年が多いんでしょう。」（せつなさ）
㋑「ほんとに民子さん，きょうというきょうは極楽のような日です。」（恋の喜び＝幸福感）
㋒相手を花にたとえる美しい会話

後半
㋓母の言葉（私は民子のあとを追ってゆきたい，など）は，真実の声なのだろうか。
㋔政夫は，自分自身の心を，本当に大切にしているのか。
㋕民子の言葉は，いつわりのない，本心の声だろうか。

〈「野菊の墓」の解読と鑑賞・井戸賀芳郎〉参照

5　発展学習

「野菊の墓」と乗鞍――課題「『野菊の墓』とのふれあい――」

修学旅行・乗鞍高原，５泊６日・自然，人物，自然描写。

10　発展学習

読書感想文・作文への展開

「野菊の墓」を取り扱った後，中３修学旅行において作文を課題とした。『「野菊の墓」とのふれあい』と題した作文の一例を次に挙げる。

「野菊の墓」と乘鞍――「野菊の墓」とのふれあい」――

（例　１）

この物語で強く感じたのは，世の中は理想だけでは生活できないということだ。政夫と民子は互いに愛し合っていた。そして結婚のことも少し考えていたようだ。しかし，世の中はそれを許さない。乘鞍の自然の中にもそれと似かよった点はないだろうか。一部の人人は自然保護を呼びかけ，また自然もそれを望んでいるだろう。しかし，実際はゴミを捨てるのがあたりまえ，そして木を切って人間のために役立てるのがあたり前，という意見を持っている人が多少ある。また，人は楽な方に流れる傾向があり，めんどうくさくなったら自然を顧みず，このような強欲な気持ちになりかねない。だから，これは人類が長い年月をかけてできた社会の一つの風潮とはいえないだろうか。

結ばれることを望んでいた政夫と民子が，社会の風潮とのずれから別れさせられたのと同様に，自然も破壊されていったらどうなるだろうか。「野菊の墓」では，そのみかえりとして民子が死んだ。それと同じような失敗が起こるのではないかと考えると恐しくなる。

（例　２）

政夫と民子の時代は，それは周囲の厳しい目の中で，つらく生きていたのだ。

乘鞍で，水車小屋の80歳のおばあさんに会い，いろんな話を聞かせてもらった。『昔の歌とか，何か歌ってくださいませんか。』と言ったら，おばあさんは，『ねえちゃんだちには，わかんね。わすれた。』と言って，とても寂しそうな顔をされた。

昔，いろんなつらいことがあったのだろう。私達の考えも及ばないほどの……。『スーパー林道は，夢みたいだよ。昔は，おばけでも出そうだったよ。』って昔のつらさを思い返してらした。

政夫，民子，そして水車小屋のおばあさん達は，私達の今では想像もつかないくらいの，つらい毎日を通りこしてきているのだろう。その中で，精一杯生きてきた人々の代表者に，私はこの修学旅行で会うことができた。

（例　３）

この物語が書かれたのは，おそらく昭和よりも大分昔だと思う。しかし，それにもかかわらず私は，この時代と現代との間に幾つかの共通点を見いだすことができる。

第一に，政夫と民子のような運命をもった人が，いないとは断言できないこと。昔より薄くなったとはいえ，まだ結婚などに関して年齢が気にされることがあるのではないか。

第二に，政夫や民子の心と，二人をとりまく大自然について。二人が，最初のうちは，からかったり，はしゃいだりしていたのに，だんだんと話すことができなくなった。この気持ちが，私にはなんとなくわかる気がする。そして，離れなければならなかった二人にとって，美しい自然の中で過ごした時間は，一番幸福なひとときだったに違いないと思う。また，この美しい自然が，この哀しい物語と対比をつくっているようにも感じる。

いずれにせよ，この自然と，その中での二人の心のふれあいが，私と野菊の墓とのふれあいのように思うのである。

11　読書指導の年間計画

実施例　高１（20期）（Ｓ．50年度）

（書　名）			（扱い方）
自由と規律	４月	授業４時間	〈内容把握〉①英国パブリックスクールの特色 ②日本人と英国人の対比 ③学校生活について
			漢字１時間
	５月	討論	合宿２泊３日　討論の糸口 「学校生活における自由と規律について」
出来事 羅生門	５～６月	授業	〈読解指導〉（課題学習）・漢字学習
三国志（全十冊・六興）		夏期休暇	〈全編通読〉
		９月	課題「三国志の人物」―印象深い人物一人を対象 レポート・発表
隠岐別府の守吉 津軽		10月	〈主題把握〉　グループ学習（５～６人） ①グループ毎に主題把握 ②プリント ③発表（グループ毎） ④まとめ
グループ別読書		11月	１限　何をどう読むか。グループで１冊決定 ２限　グループ別 ３限　各グループ中間発表・紹介 ４限～６限　プリント・発表

（書名例）①小さきものへ（有島武郎）　②歌の別れ（中野重治）　③おばすて（堀辰雄）　④華岡青洲の妻（有吉佐和子）　⑤されどわれらが日々（柴田翔）　⑥青春の蹉跌（石川達三）　⑦イワンの馬鹿（トルストイ）　⑧夜と霧の隅で（北杜夫）　⑨三四郎（夏目漱石）　⑩青竹（山本周五郎）　⑪はつこい（ツルゲーネフ）　⑫金閣寺（三島由紀夫）　⑬海と毒薬（遠藤周作）　⑭蟹工船（小林多喜二）　⑮女の決闘（太宰治）　⑯地獄変（芥川龍之介）　⑰楢山節考（深沢七郎）　⑱足摺岬（田宮虎彦）　⑲高瀬舟（森鷗外）　⑳山椒魚（井伏鱒二）　㉑堕落論（坂口安吾）

今年度（Ｓ．52）読書指導に取り上げたもの，及び，過年度で取り扱ったものは次の通りである。

〈今年度〉

高１　敦煌（井上靖）
　　黒い雨（井伏鱒二）
　　隠岐別府村の守吉（井伏鱒二）

高２　掌の小説（川端康成）
　　夏目漱石
　　森鷗外　｝代表作

高３　舞姫（森鷗外）
　　寒山拾得（森鷗外）
　　一兵卒（田山花袋）
　　評論（小林秀雄）

〈過年度〉

高1　羅生門（芥川龍之介）
　　自由と規律（池田潔）
　　風林火山（井上潔）
　　三国志（全十冊）（吉川英治）
　　論書論（小泉信三）
　　読書とある人生（福原麟太郎）

高2　夜間飛行（サン・デグジュペリ）
　　人間の土地（同上）
　　河童（芥川龍之介）
　　パニック（開高健）
　　三国志（全十冊）（吉川英治）
　　それから（夏目漱石）
　　無の思想（森三樹三郎）

高3　文学入門（伊藤整）
　　文学入門（桑原武夫）

12　指導資料の充実

自由な読書，推薦のみではない，所謂「読書指導」の重要な点は，言うまでもなく指導資料の具備であって，試行，工夫の集積を通して長期的に充実してゆく必要がある。当面個々の「指導案」を充実してゆくと同時に，指導者側の共通の認識を確実にするため，次のような実施概要を作成し，系統化に資したい。

読書指導実施概要 （　　）年度　（中高）　　年生対象　実施者 （書名）　（著者）　（出版社）　（定価）	
扱い方（指導の概要）	①対象　(イ)学年全体　(ロ)一部のクラス　(ハ)その他 ②範囲　(イ)本の全部　(ロ)一部分　(ハ)その他 ③形態　(イ)輪読　(ロ)読解・講義　(ハ)研究発表　(ニ)その他 ④内容の主眼　(イ)主題・テーマ　(ロ)人物　(ハ)構成　(ニ)その他 ⑤その他
留意点	
備考	

留意点――(イ)問題点　(ロ)適・不適　(ハ)反省点など
備　考――今後是非読ませたいものなど
指導案添付

読　書　指　導

—実践報告—

長文読解と書物紹介の授業を中心として

石　川　承　紀

一　総合学習

現在の高等学校の現代国語の指導は，単元を柱として展開している。従って，評論の指導が終われば小説の指導，次は作文指導というように，教科書の項目を一つ一つ追ってゆくという形が一般である。これは，教科書に採録されている数多くの作品を消化してゆくためには，最もてっとり早い方法であり，また，この方が便利な場合も多い。

ところが，国語の力が本当に身につくのは，上述のような学習の形ばかりとは限らない。ある文章を書くために，懸命に一冊の書物に取り組むとか，書物の内容を紹介するために，文章表現を工夫するとかいう，それぞれの学習項目が有機的に関わり合う中で，学習効果が大きく，内容の優れた学習が展開している場合が多い。読書指導も同じことである。授業で何かの小説——たとえば，芥川龍之介の「羅生門」を読んだ後で「何か芥川の作品を読んでおきなさい」というような指導では間に合わない時代になってしまった。読書指導も，やはり，年間の授業の体系の中で，他の学習と有機的な関連を持たせ，一つの学習が他の学習を（たとえば小説の読解学習が，作文力を向上させる）深め，広めてゆく形の中での１本の重要な柱として位置付けなければならない。

こう考えてくると，生徒達に推薦する書名も，より長期的に考えてみると，生徒の発達段階に応じて，中学から高校にかけての６年間を見通したものを選ばなければならない。(本校がどのような書物を推薦して来たか，これから推薦してゆくかということは，本集録の河野文男教諭の論を参照されたい。) そして，年間計画の中での読書指導も，授業計画の中に組み入れ，他の学習との関わり，位置付けを明確にしてゆかねばならない。

二　「長文読解指導」の実践報告

以上のような総合学習を担う指導の方法として，「課題学習指導」「長文読解指導」「作文指導」の三本の柱を考えた。「読書指導」はこれら三本の柱に助けられ，また三本の柱を助ける，基本の三本柱よりは，もう少し広範なものとして考えている。

「作文指導」も「読書指導」と関わりの深いものであるが，これは本集録に「作文指導　そのII」として記した。ここでは「読書指導」と最も関連のある「長文読解」について記す。ただし，「長文読解指導」については，私の小論「課題学習と長文読解」(本校研究集録　第14集）に詳述したので，ここではごく簡単に記録し，先の論以降の展開に解れる程度にとどめる。

〈長文読解指導の意図とこれまでの実践〉

現在の教科書に選ばれている教材を見ると，それは皆こま切れの文章ばかりである。短編か，そうでなければ，中編・長編の一部分を取り出したものを，数多く並べてあるにすぎない。これでは，ごく短い文章を精読する練習にはよいかも知れないが，一般の人々が読み，生徒が経験しているような読書とは縁遠い形である。短い文章の，細かなことばかりやっても仕方がない。こま切れの文章を精読する学習も必要だとしても，一方で，普通の人が，普通に読む位の長さで，内容の優れているものを，授業の時間を使って，じっくりと読んでみたいと考えた。

文庫本一冊位のものを，1ヶ月～2ヶ月程もかけて読むので，学習が空廻りしないためにも，相当の準備が必要である。そのためには，一学期に短編小説の読み方や発表の仕方，空廻りしないグループ学習の仕方などを指導し，長文読解を二学期の最後の指導としたことが多かった。つまり，長文読解に到るまでに短編小説の読解やグループ学習などの練習をし，長文読解学習では，各グループ毎にそれぞれの章の担当をさせ，発表と質疑応答をした。長文読解のまとめとしては各班毎に班単位のレポートを書かせ，作文指導と結びつけた。さらに，長文読解で学んだ作家や，それに関係の深い小説を読ませてレポートの一部分とし，読書指導と一体となった指導とした。

このように，二学期末の長文読解を軸として，総合学習を行って来た。

これまでに，比較的長期間を使い指導して来た作品を下に挙げる。

昭和41年度	1年生	夜間飛行（サン・テグジュペリ）
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）〉
	2年生	人間の土地（サン・テグジュペリ）
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・テグジュペリ）
48年度	3年生	文学入門（阿部知二）
49年度	2年生	自由研究（グループ毎に好きな作品を選ばせた）
50年度	2年生	それから（夏目漱石）
51年度	3年生	文学入門（伊藤整）
52年度	1年生	敦煌（井上靖）
		隠岐別府村の守吉（井伏鱒二）からの発展

三　本年度の指導

本年度については，中高の国語科全体のテーマとして「読書指導」があり，他におさえておかねばならないこととして「作文指導」があった。その両指導を考え合わせて，私は自分の年間指導計画を次のように定めた。

§52年度の指導の基本展開図

（短編小説の読解）｛課題学習による基本的事項の学習｝↘
（中編小説の読解）｛グループの討論と発表による長文読解の基礎学習｝↗
｛発展学習の読書｝→｛小グループの発表｝→｛感想文 レポート｝（作文）

§年間指導計画の大要（すでに指導の終わったものも，まだのものもある）

本年度は，前半に評論と小説とを多く集め，後半は韻文と随想とを中心とすることにした。評論と小説とを前半に集めたのは，散文読解の基礎的な方法を身につけておくことが，国語の学習全体の基礎となると考えたからである。

一学期

（四・五月）

1．思索と読書

○考えるということ……谷川徹三
○行動中心の読書……梅棹忠夫
＞（**評論**）（課題を中心とする指導）

（五月末の学年合宿で「一房のぶどう」〈有島武郎〉を全員が読んでいる。）

（六・七月）

2．小説(一)

○出来事……志賀直哉
○羅生門……芥川龍之介
○小説について…川副国基

（「羅生門」「小説について」は，一学期は音読と入門的指導だけで終った。）

（読書指導と作文指導）

この段階で，第一回の読書指導と作文指導を行った。入門的，部分的指導である。指導内容を次に略述する。

(1) 教科書中の「出来事」「羅生門」からそれぞれ少なくとも一箇所，自分の好きな部分を抜き書きする。
(2) 自分の好きな本を読み返し，好きな表現を少なくとも一箇所抜き書きする。
(3) (1)(2)で抜き出したものをまねて文章を書く。フィクションを使ってもよい。

＜(2)の指導の意図は，読書を粗筋読みだけに終らせないためである。＞

二学期

（九・十月）

（基礎的読解）

○「羅生門」の読解

この段階を短編小説入門の最も大切な段階と考えて，指導者の講義と課題を中心にして基本的な読解の方法を身につけさせる。

（解説とレポート）

「羅生門」についての吉田精一の解説と一生徒のレポートを紹介し，すぐれた読み方とまとめ方の例として示す。

（長文読解）

○敦煌……井上靖　新潮文庫　230ページ

全十一章をそれぞれの班が担当し，討論する。難解な語句やポイントとなる内容を班員が手分けして発表する。最初の1，2章では読解と発表の手掛りとなる課題を出す。

3．小説(3)

（読解と発展的読書）

○隠岐別府村の守吉……井伏鱒二

教科書の「隠岐別府村の守吉」は指導者がリードして，課題などを使って読む。それと並行して，生徒は井伏鱒二の作品から自分の好みに合うものを探し，グループを作って読む。その中からいくつかのグループを選んで，自分達の選んだ作品を紹介させる。このような方法で，一人の作家の作品を追って読む喜びを味わい，それを他の人々にも広めるという学習をさせる。

グループでの読み方は，「比べ読み」「重ね読み」を意識させる。つまり，「隠岐別府村の守吉」を基本とし，他の作品には，基本作品とどのような共通点があるかを考えながら読ませる。この方法は，作品に添って井伏鱒二という作家を理解する出発点ともなる。

グループの活動は，感想文・レポートという「作文」の形でまとめさせる。十一月以降は詩文を中心とした指導になる。三学期には読書の一環として，自分の好きになれる詩をさがし出す。また作文の一環として自分でも詩作をしてみる。

§本年度の長文読解指導の補足説明

本年度は，このあとに続く井伏の作品を中心とする読書指導を総合学習の中心に持ってゆくことにして，長文読解指導は８時間（約１ヶ月）で終了した。全11章と前後の指導があるから，発表にあたっては１章を20分位で説明することになり，要点だけを発表することになったが，逆にダラダラ長い時間を掛けるよりもよい結果が得られ，これまでは２ヶ月もかかっていた長文読解指導の時間短縮の問題に１つの解決が得られた。今年の場合は後に時間がとれなかったという事情もあるが，事前の指導と準備の仕方が決め手であった。

学習の形態は次の通りである。

○教材　敦煌（井上靖）　新潮文庫　230ページ　全文　11章と解説がついている

○担当　各学級を６班に分け次のことを分担させる。

１班	１・７章
２班	２・８章
３班	３・９章
４班	４・10章
５班	５・11章
６班	６・作品のテーマ等について（全体で気の付いたこと）

○　第１章については，発表内容の見当をつけさせるためにも，次のような課題を与えた。

〈第１章の課題〉

1　重要だと思われる部分の，難解な語句を調べて発表する。

2　趙行徳（主人公）は第１章ではどのような人物として描かれているか。

3　時代，場所，進士試験などの簡単な説明をせよ。

4　趙行徳の夢・西夏の女・礼部の老人・などが，その後の話の展開にどのような役割を果たしているか。

5　第1章で最も重要と思われる部分を1ヶ所あげよ。

この第1章の課題に相当するようなことを，生徒達が第2章以下から読み取って発表するのである。ちょっと見ると難しいことのように思えるが，この指導がある程度安定してからは生徒にいやがられたことはほとんどない。また，発表などについて，得手，不得手があっても，それは成績の上下にはあまり関係はないようである。

このような内容のことで討論させると,「友達があんな読み方をしていたとは知らなかった，本当に面白かった」と，多少面映ゆいような反応が多い。今年も，それぞれの指導に対する生徒の反応を書いてもらうと，課題学習の方はもう一つであったが長文読解の方では8割以上の支持を得られた。

この長文読解学習の時の読書会的なグループ討論と発表とが，次の読書と発表の学習の大きな基礎学習であると考えている。

§読書指導の授業（読解と発展的読書の補足説明）

「隠岐別府村の守吉」(井伏鱒二）読解からの発展学習としての読書指導の授業は，本校の教育研究発表会で，研究授業として公開した。学習指導案と他に一枚のプリントを配布したので，次に示す。

国語科学習指導案

指導者　　石　川　承　紀

1．日　時　昭和52年11月16日(水)　第2時限（10時40分～11時30分）
2．学　級　大阪教育大学附属高等学校第1学年C組（男子27名，女子19名）
3．場　所　同校小講堂（南館三階）
4．主　題　小説の読解と読書指導
5．目　標　一つの作品の読解から，同じ作家の他の作品へと，読書の世界の広がる喜びを覚えさせる。
6．指導計画

区　分	学　習　内　容	時間配当
第一次	「隠岐別府村の守吉」の読解	3
第2次	井伏鱒二の作品紹介（本時は前半）	1.5
	レポート，感想文へのまとめ	0.5

7．本時の指導（第2次の第1時限目）

(1) 教　材

○　明治書院　現代国語　新修版　一　　「隠岐別府村の守吉」(井伏鱒二)

○　生徒がグループ毎に選ぶ井伏鱒二の作品

(2) 指導過程

1．「隠岐別府村の守吉」を基本に置くことを指導者が確認する。

2．各グループで選んだ作品を紹介させる。「隠岐別府村の守吉」と「くらべ」て読むとどうか,「かさね」て読むとどうかに留意させる。

3．本時の発表について，他のグループの感想を聞き，次時の発表とまとめの出発点とする。

次は，研究会当日渡した別刷りプリントである。(縦書き)

読書指導（授業Ⅱ）

「隠岐別府村の守吉」(井伏鱒二）からの発展　　指導者　石川承紀

〈本時の授業までに〉

○「隠岐別府村の守吉」は，前日までに課題を中心とした授業で指導を終えた。

○生徒は六班に分かれ，それぞれ自分達で，井伏鱒二の作品を１～２選んで読んでいる。生徒の選んだ作品と，班の座席は次の通りである。

	五班　山椒魚　屋根の上のサワン	六班　遙拝隊長
教卓	三班　駅前旅館	四班　黒い雨
	一班　集金旅行	二班　鯉　白毛

〈本時の授業〉

○各班毎に，自分の選んだ作品を，それを読んでいない級友に紹介する。

○発表の順番は，以前のグループ学習との関係もあって，次の通りである。

①五班　山椒魚　屋根の上のサワン

②六班　遙拝隊長

③一班　集金旅行

（以下　２・３班とすすむ）

○生徒の発表は１班10～15分程度を考えている。本時では２～３班の発表を終えたい。

〈今後の指導〉

○次時の最終の発表は「黒い雨」である。この作品で，生徒の作品紹介のまとめとさせたい。

○本学習全体のまとめは，レポート・感想文・紹介文で行う。

各班をさらに２つに分け，３～４名のグループとする。そのグループ内で，それぞれ手分けして「選んだ作品の紹介」「選んだ作品の感想文」「選んだ作品と『隠岐別府村の守吉』とを比較したレポート」などを書かせる。(この場合の選ぶ作品は，上の作品群には限定しない)

それぞれの生徒作品を，グループ内でチェックさせ，共同作品として提出させる。

最初の発表を担当する五班から次のような「山椒魚」の抜き書きが配布された。

一　山椒魚は悲しんだ。

二　「いよいよ出られないというようならば，俺にも相当な考えがあるんだ」

しかし，彼に何一つうまい考えがある道理はなかったのである。

三　山椒魚はこれらの小魚たちを眺めながら，彼等を嘲笑してしまった。

「なんという不自由千万な奴らであろう！」

四　山椒魚は相手の動物を，自分と同じ状態に置くことのできるのが痛快であったのだ。

「一生涯ここに閉じ込めてやる！」

五　悪党の呪い言葉は或る期間だけでも効験がある。蛙は注意深い足どりで凹みにはいった。そして彼は，これで大丈夫だと信じたので，凹みから顔だけ現して次のように言った。

「俺は平気だ」

「出て来い！」

山椒魚は呶鳴った。そうして彼等は激しい口論をはじめたのである。

「出て行こうと行くまいと，こちらの勝手だ」

「よろしい，いつまでも勝手にしてろ」

「お前は莫迦だ」

「お前は莫迦だ」

彼等はかかる言葉を幾度となくくり返した。翌日も，その翌日も，同じ言葉で自分を主張し通していたわけである。

六　ところが山椒魚よりも先に岩の凹みの相手は，不注意にも深い嘆息をもらしてしまった。それは「あああ」という最も小さい風の音であった。去年と同じく，しきりに杉苔の花粉の散る光景が彼の嘆息を唆のかしたのである。

山椒魚がこれを聞きのがす道理はなかった。彼は上の方を見上げ，かつ友情をこめてたずねた。

「お前は，さっき大きな息をしたろう？」

相手は自分を鞭撻して答えた。

「それがどうした？」

「そんな返辞するな。もう，そこから降りて来てもよろしい」

「空腹で動けない」

「それでは，もう駄目なようか？」

相手は答えた。

「もう駄目なようだ」

よほど暫くしてから山椒魚はたずねた。

「お前は今どういうことを考えているようなのだろうか？」

相手は極めて遠慮がちに答えた。

「今でもべつにお前のことをおこってはいないんだ」

（以上　プリントは１枚半）

実際の授業の展開の一部を次に記す

発表は，五班の「山椒魚」と六班の「遙拝隊長」であった。その次の班は，時間の関係で発表はできなかった。

五班の生徒が全員前に出て,「山椒魚」という作品の紹介・案内をする。

第１段階として粗筋を皆に聞かせる。この時，洞穴やその周辺の川の様子を描いた絵を紙に書いて黒板に張り，切り抜いた山椒魚の絵や，蛙やエビの絵を使って，筋の展開を級友（研究授業であったから,150人位の人が見ていた)に示すのである。つまり，立体的な紙芝居であった。

その粗筋の紹介の後,「山椒魚」という作品についての感想や考えを，前出のプリントを使って,班員が述べるのである。紙芝居は小学生のもののようにも思えたが,実に楽しく,内容についての発表は,「山椒魚」の立場についての理解と，作者の気持ちとのとらえ方が大変優れていて，しかも，解説書などには頼っていない発表で，これも高度な意味で楽しく聞けた。この発表など，普段の授業ではさほど目立たない生徒が中心となって活躍し，学習というもの全体から考えても，よい結果を生んだ。紙芝居が高等学校の国語の授業の中でどんな意味を持つかはちょっと疑問が残るが,「楽しく紹介して，皆を読む気にさせよう」ということを大切にしていたので，それに合わせたものである。その後しばらくの高１の授業は，笑いの絶えることはなかった。

もう一つの班は，テープの音の関係で，もう一つ内容が伝わりにくかった。

〈生徒発表後の指導〉

各グループでそれぞれ発表のために調べたことや討論したことは,「紹介文・感想文・レポート」としてまとめさせ，提出させた。(これは，読書指導と作文指導とにまたがる指導として考え，指導の全体の締めくくりを「作文」という形で行うことにした。詳細については，本集録の私の小論「作文指導　そのII」に記した。

四　読書指導（実践報告）のまとめ

読書の仕方は，年令によって相当の開きがある。中学生位の時は，粗筋読みというか,話題の展開にしか興味のない事が多い。推理小説やＳＦ，ショートショート万能の時代であろう。それが高校生になると，考え考え読むようになり，読むスピードも落ちてくる。中学生の頃に楽しんで読んだものを読み返してもさほど面白くもないし，高校生として特に面白いものにも出会わない。昔のＳＦ仲間も大方は転向してしまっている。中学時代は，一つの流行のようになり，クラスの大半がＳＦを読んでいることすらあったのに，高校ではクラスに１～２名がＳＦ好きとして定着するだけである。

このような中３から高１にかけての時期（広くは中学１年から高校３年）――いわゆる第二の自己として，親からもらったままの自分を越え，自分自身で自分の個性を創り上げてゆくこの時期こそ，優れた読書指導の必要な時であろう。

高校生達も，何か確かなものに出合ってみたいという内面の欲求はありながらも，自分自身の内側にまだ確かなものが形成されていないから,「出合う」ための条件も満たされず，むやみに，見た目のよさそうなものにとびついてみたり，また，それに失望したりする。

私は，この時代の読書指導の一つの方法は，一人の作家を追わせることだと思っている。自分が本当に好きな作家に出合うのは，自分自身の責任と幸運とによるものであろう。そこまでいかなくても，一往指導者が勧めるに足ると考えられる作家のもの（具体的には，本集録の河野教諭の論に納められた作家・作品がそれにあたる）を，３・４作も読んでいくと，初めてその人に対する明確なイメージが湧いてくることが多い。しかも，この時期の生徒の場合は，そのような方法で，初めて少年期の読書から青年期の読書へ移行することが多いように思う。移行も，一度ですっかり読み方が変わる場合もあるが，それより，いくらか手ごたえのある作家のものを，ある人のものは３・４冊，また別の作家の作品を５・６冊と読む間に，自分の内面の方も，読書体験が積まれ，読み慣れ，受け入れ易い様子になると考えられる。

そのような点で，長文読解学習（１ヶ月以上かけて読む場合も，もっと短期間に読む場合も含めて，授業で扱う指導）を，読書指導の一つの軸として位置付けたい。手前味噌のようであるが，生徒の反応の例を下に示す。

生徒　A　（男子）

今まで，小説に対して，ぼくは娯楽的要素を求めていたし，楽しく，おもしろければいいと思っていた。又，文学的名作と言われているものについて，なぜそう言われているのかもよく分からず，ただストーリのみに興味があった。しかし，今回のような集中的な長文読解作業をしていると，友人と共に語らいながら行う影響もあるが，作品の裏にある作者の心が少しのぞけたように思う。最近になって気付いたのだが，どんな作品にも，その裏には作者の心があって，それは，恐りだとか，怖れとか，愛とか，情熱とか，悲しみとかさまざまである。そして，それはどんな作品にも言える，のだ。（中略）

最後に，長文読解は，僕にとって，衝撃的に価置あるものだったということを付け加えておこう。

生徒　B　（女子）

長文を読むとき，いつもその筋を追うことにとらわれて，深く読めない。長文は短文とちがって，小さな縮図というよりも，人生そのものを描いているものが多いが，その大きなものを，あやふやにしてしまうことがとても多かった。そんな点で，今回のグループによる読解は，私にとって，とても意義があったと思う。他人の考えを知ることができたこともちろん大きな収穫だったが，それ以上に，自分はこういう考えを持っているということをみんなに話そうとするときに，自分の考えが整理されていったのがよかった。だから，これから長文を読んだら，必ず一言か二言でいいから自分でつかみとったことを書きとめておくようにしようかと思っている。

生徒　C　（男子）

長文読解の授業を受けて，ぼくは「本を読むこと」と長文読解の相違を感じた。ぼ

くは本を読むのは好きで，かなりよく読んでいる？のではないかと思うけれど，グループでの討論で，その読み方が非常に甘いということを痛感した。

ぼくの本の読み方というのは，大ざっぱに読んで，細かい所はどうしても「読み飛ばす」傾向に近かった。それが討論で，まったく役に立たないやり方であることを知った。他の人は本を読んで，そういう本の一部分にあった，ちょっとした表現にも気を使い，感動していた。もちろんそういう読み方が存在している事は知っていたが，「本を読むには遠廻りな方法だ」と思っていた。

それで，他の人からの影響を受けて，ぼくは「こころ」を再び読んでみた。中２ぐらいに読んだ時は，活字に目を通しただけで，内容はほとんど理解できなかった本である。その「遠廻りな方法」にはじれったさを感じる事もあったけれど，１週間少しかけて読み終えたとき，そのとき味わうことのできた印象は，前とはかなり異なり，予想した以上に深いものであったことを知った。

これからは，冊数は少し減ったとしても，精読を心がけてゆきたいと思っている。同じ本を読んだ時の印象は，その方がより深いということを知ったからだ。また，なかなか実行できないかも知れないが，「二回，三回と繰り返し読む」ことも目標として，読書を広げてゆきたい。

もちろん，このような反応ばかりでなく，少数ながら次のようなものもある。

生徒　D　（女子）

長文読解は楽しかった。いかにひどい浅い読み方をしていたかがよくわかった。しかし半面，作者の意志が目前にチラチラしてきてよろしくない。どうもこういう，文を句切り，効果を確かめ，美しく組み立てられた文章をバラバラにしてしまう読み方というのは邪道ではないかという気がする。作家にしても，ジロジロと裸の文を観察されるのには，やり切れない気がしてくるんじゃないだろうか。(以下略)

読書指導の方法ほど，多岐に渡り，しかも，全体としては後退を重ねているものはないかも知れない。上記の生徒Dと同様に「読書などは指導すべきものではない」という高名な文学者の言葉も思い出されたりする。しかし，本校では，河野教諭の論に述べられているように，長く生徒達と一緒に本を読んできた。この小論は，その長い実践のうちの一部分をなすものである。学校全体の指導理念が，一分のスキもなく統一されているというのではない。また，そんなことはあり得ない。小論に於いても，「総合学習」の考え方など，私のわがままな考えも出てはいるが，基本的な，共通の考えは全体としては変らない。それは，「精神的に大きな発達をするこの時期に，発達に応じた優れた書物を読ませたい。」ということである。今後も，継続的，体系的な指導のあり方を求めてゆきたい。

（1978,1）

作文指導 そのI

篠原　修

はじめに

作文を継続的に数多く行い，この作業が生徒に習慣的なものとなるようにする。理屈抜きで体で覚える。これらの点を主な狙いとして，課題作文を，高校のできるだけ早い時期すなわち高校1年生に試みた。

方法としては，何ら新しいところはなく，最も単純で素朴なものであり，同時に指導者の負担が過重となることは，事前に十分予想されるのであるが，とにかく試みた上で，実際にどれだけの困難や問題点が生じるか，どのような利点や効果がみとめられるか，また，今後のためのどんな工夫があり得るかということをあらためて確めてみようと考えて，敢えて行ってみたのである。

そして、次の52年度の1年生に，これとは異なった角度からの試みとして実施された石川教諭の方法（作文指導そのII）と比較検討して，将来の最も効果的で可能な方法を考えてみようとした。以下はその実施した結果の報告である。

§1　実施の対象

昭和51年度入学の大阪教育大学附属高校天王寺校舎1年生，4学級183 名（1学級当り男子28名，女子17～18名，1週2時間の現代国語担当）

§2　実施の方法

(1)　原則として，毎回，題を出す。授業中ではなく宿題とする。

(2)　できれば毎週でもというつもりで行う。しかし，結果は，考査，各種行事，指導者の処理能力等の事情により，年間18回になった。すなわち，4月―1回，5月―3回，6月―2回，9月―1回，10月―3回，11月―4回，1月―2回，2月―2回，計18回。

(3)　1回の量は，指導者の処理の都合上，400 字詰原稿用紙に1～2枚程度，ただし，それ以上でも構わない，とする。

(4)　出題は少なくとも提出期日の1週間以前とする。

(5)　出題の時の順に番号を付して題名を記すと次の通りである。

1，本を読む場所（4月）　2，高校生とは何ものか（5月）　3，わが友人の敬愛する点（5月）　4，或る日，私は（5月）　5，私の読書法（6月）　6，夏（6月）　7，自由題（9月）　8，ベレンコ中尉のことに思う（10月）　9，或る

言葉との出会い（10月）　10，人間の宝（10月）　11，私の思う理想社会（11月）
12，集団とかいうものと自分との関係(11月)　13，旅（11月）　14，冬の朝（11月）
15、昭和五十二年（1月）　16，わが十六年の歩みの意味（1月）　17，もの（2月）
18、自由題（2月）

2回の自由題を除き16回の題名は，その都度思いついて出したものである。1，5の題は，新入生の読書案内を兼ねて，福原麟太郎氏の「読書と或る人生」(新潮選書)小泉信三氏の「読書論」（岩波新書）を約10時間（本校の現代国語の時間配当では1学期の約半分）扱ったのに関連して；また，17は教科書（明治書院・現代国語一・新修版）所載の辻邦生氏「北の森から」と，同じくリルケの手紙を3学期に扱っていたのに関連して出したが，他は授業とは直接関係ない。

§3　処理、評価

(1)　生徒の作品に一通り目を通し，誤字，脱字，当て字，語法の誤りの個所に朱線を引き，読んだという印として○印のみを付す。添削，短評はしない。

評は時間的に不可能だったからである。添削をしなかったのは，こちらから訂正を示してしまうより，本人自身が調べて直しておく方が効果があると考えたからである。

(2)　目を通したら，クラス毎に綴じて教室に置く。1ヶ月余り置いた後，各自，自分の作品を引き取り保存しておくようにする。

(3)　評価は3段階にする。作文という作業に慣れることを第一義としているので，提出したということを積極的に評価する。100点満点に仮りに換算して述べると，しっかりと意欲的に書いていると見られるものには80点，それに加えて，文章として面白いと感じられるものに85点，それら以外は60点の評価を与える。極めて拙劣なもの，いかにも投げやりなものも60点に含め，それ以下の評価は出さない。提出がなければ，その回の評価はなし，すなわち零点とする。生徒に戻す原稿には評価を記さない。

(4)　各学期の現代国語の成績評価の中へ，その学期の作文の評価を5割のウエイトで入れる。

§4　事前の指導

1学期の初めに1時間を当てて，次のような点を徹底させるよう努めた。

(1)　原稿用紙の使い方の確認。

(2)　作文というものは，所謂知識としてその方法を知るというものではなく，理屈抜きで汗をかいて体で覚えるものであり，それが一番の近道である。

(3)　自分の書いた文章は大切にする。手もとに戻った自分の作品は保存しておく。1年間に亘って或る程度の量になった自分の文章を見直してみることはいろいろな点で大いに参考になる。また今後、文章をまとめる上で，どんな作文の指導書よりも強い示唆を与える。

(4)　どんな題で，どんな態度で書いても，必ずその時の自分の姿が出るものである。

(5)　出された題にとらわれない。題はあくまで書き出すためのきっかけというぐらいに考えて，伸び伸びと思い切り逸脱すればよい。どんな題によっても，自分の内にあることが十分語れる筈である。

(6) 教室に置いてある間，できるだけ級友のものを読んでみる。
(7) 自分の文章で朱のついているところは必ず自身で訂正する。
(8) 指導者の評価の仕方，各学期の成績との関係。

§5 生徒作品例

男子4人，女子4人の作品を，1人当り4例ずつあげる。

これらは「よく出来ている作品」ということであげたのではない。183 人の状態を8人の例だけでとても尽せるものではないが，上手なもの，そうでないものをとりまぜ，できるだけ4クラスの平均的な状況を示そうとした。

それぞれ，18回のうち成長の足どりを示すのにより適当と思われるものを選んだ。

原文にある誤字，脱字，当て字は訂正し，誤字，当て字だった個所には下線を付した。その他は，句読点，改行も含めて全て原文のまゝである。

男子A

第2回 「高校生とは何ものか」（5月）

高校生とは，中学を卒業して，高校へ入学した人のことですが，中学を卒業しても高校へ行かずに就職している人のことを考えれば，高校生とはもう社会的に一個の人格を形成していると言っても別に不思議はないでしょう。

しかし，我々は，果たしてそれだけに対応するようなものを持っているでしょうか。みんなあまりに，狭小な見方しかしていないのではないでしょうか。かくいう僕も，その代表的な例のような気がします。前に述べたような人は，社会の中に放り出されるため，自分の目で見て，自分の頭で考えるということがはるかに我々より訓練させられていると思います。勉強（というより知識）ばかり，つめこんで大学に行って卒業して，会社に勤めたって，先のようなことが訓練されていなかったら，その人は何の値うちもないただの人間に過ぎないと思います。デカルトは、見る主観以外を全て対象物とすることにより，方法論を確固たるものにしたと言われています。我々はもっといろいろなものを知る必要があるでしょう。本を読むこともよし，クラブをするのもよし，勉強するのもよし，だけど，自分の目で見，自分の頭で考えるという姿勢は絶対にくずしてはならないと思います。それをくずしたときは，人が人である所以を捨てたときだと僕は思っております。

第9回 「或る言葉との出会い」（10月）

小さい時に聞いた言葉のイメージが，強烈であった場合，一生その言葉に対するイメージが、固定化されるということは，よくあることだと思う。

僕にとっては，「ぢごく」という言葉が，そうであった。「そんな悪いことをしたら，ぢごくに行って，えんま様に舌を抜かれるぞ。」という文句を幼少の頃，一体何回聞かされたであろうか。僕はその度に，見たこともなく聞いたこともないぢごくというところにどれだけおののき，おそれたことか。幼稚園のころぢごくの漫画の絵をみたとき，小学校の時「くもの糸」を，先生が話してくれた時のぢごくの描写などは，今でも僕の頭にくっきりとうかんでくる。

これは言葉だけではないだろう。小さい時に非常に強烈な体験をしたことは今でもくっきりとおぼえている。こう考えてみると，人間の幼少の頃は後々にまで影響するんだなとつくづく思われる。

第15回　「昭和五十二年」（１月）

人間にとって，おそらく調節できないものに，時がある。いくら，時が必要な場合でも，早く過ぎてしまって欲しい場合でも，時は，おかまいなしにすぎていく。

古代の人々は，ただ黙々と過ぎ去る時というものに，アクセントをつけた。それが一日であり，一月であり，一年であり，十二支である。そして，その中でも一年というのが，一番はっきりした区切りのようである。（人は、自分の生きてきた長さを年であらわすからであろう）

その区切りにあって人々は，前の年を省み，それからの目標を考える。よく言われる『一年の計は元旦にあり。』などという言葉もこういうことを示している。

とは，いうものの，僕は，今まで，元旦にそういうことを考えなかった。そんなことより，お年玉や，面白いテレビや，ゲームなどのことの方が，大事であった。今年もあまり今までとはかわらなかったような気もするが，一つだけ切実に思ったことは，もう十六才であるということである。こんなことを言うと，笑われるかも知れないが，十二才ぐらいからの四年間というのは，本当に速い。それと同時に，思うことは，人の一生というものは，長いようだが，実際は非常に短いということであり，そのためには，瞬間々々を完全に燃焼しなければならないということである。今の自分が，どれだけ一生懸命生きているかが，人の人たる所以であると思う。あと何年生きるかなどと勘定するよりも，今の自分はどうであるかということの方がずーっと，大事であると思う。

今の一年は，今の一年でしか生きられない。このことをよく頭に入れて，暮らしていきたいと思う。

第18回　「医者ブーム」（自由題・２月）

ここ数年来、医者ブームは頂点にきている。勉強ができれば，もしくは，両親がお金を持っていれば，みんな医学部希望になる。前者は国立に，そして後者は私立医大に。一体何がこのブームを作ったのだろうか。それは医者という職業が，社会的地位が高いうえに失業することがなく，経済的に豊かであり，サラリーマンのように上司にへつらう必要がないからであろうと僕は推測する。

何を隠そう，僕の家も医者である。それも両親共にである。そして僕は小さい時から，医者になるように言われてきた。僕もまた，「僕は大きくなったら医者になる」と言うと両親が喜ぶというただただその理由だけで，医者になろうと思っていた。しかし，その単純な考えに疑問を持ち出したのは，中学の頃だった。本当にこれでいいのか？自分のやりたいことは何なのだ？心の中でそうは思うものの，何か医者になることが自分に定められた運命のような気がしたし，今まで安心させてきた両親に，突然そんなことをいうことが悪いように思え，やりきれない気持で，自分をごまかしていた。

そんなある日，僕は，神戸の父の医院に行った。僕の父は泌尿器科医である。医院では人工透析というのもやっているのだが，これにお世話になっている患者さんというのは，

ジン臓の移植手術をやらない限り，生きている間中，何日かに一ぺんは絶対に，こいつのお世話にならなければ生きていけないのである。そして，僕がエレベーターに乗ったとき，透析の女の患者さんが，その人のお母さんであるらしき人につきそわれて乗ってきたのである。しかし，どうも様子が変なのである。その女の人は，歩くときは，絶対にヨコバイに歩くのである。この人，面白い歩き方をするなあとその時は思っただけだったのであるが、あとで聞いたところによると，その人はかなりの重症で，眼底出血もおこしており，視界が両サイドしかないのである。それゆえにまっすぐには歩けず，ヨコバイにしか歩けないのである。僕はこれを聞いたとき，しばらく沈黙していた。この沈黙は何の沈黙なのか僕も説明できない。同情か，情けなさか，自分はそうでないという喜びか，怒りか，感動か……。しかし，この時初めて，僕は自分から医者になりたいと思った。

しかし，日がたつにつれ，いやな疑問がわいてきた。その疑問とはこうである。つまり，僕は自分で自分をあざむいているのではないか？いいかっこ言っても，それは自分が医者になることをうまく　自分自身に納得させるために，自分で作った口実ではないのかということである。しかし，その反面では僕をあの時，沈黙させたものは，そんなことを，度外視したものだったという考えもあった。僕はいっそ，両親が医者でない方がよかったのではと思った。あの時，僕が，医者の息子としてではなく，一個人として，あの体験をしていたら，もっと自分の気持が，はっきりしたのにと思った。

それ以来，僕の気持は，まだ決まらない。モームの「人間のきずな」を読んだときは，医者になろうと思ったし，遠藤周作の「海と毒薬」を読んでいやになった。父が，ジン移植を，手がけたいと言っているのを聞いたときは，医者になろうと思ったけど，医者同志のみにくいうわさを聞いたときはいやだと思った。

こんなことを言っていても，お前みたいな奴が医学部に通るかどうかわからんのに，ええかっこすな!!といわれるのが，聞こえてきそうであるが，あと二年間のうちに，思いっ切り悩んで，自分なりの結論をだしたいと思う。

男子B

第２回　「高校生とは何ものか」（５月）

高校生というものを言い尽くすには多量の時間を掛けたって，やれる自信はない。しかしある一側面を言うことぐらいは，僕にだってできる。

と偉そうなことを書いたが，その一側面とは何だろうか。「高校生」と言われて頭に浮かぶこと，そして実際に高校生になって感じることは，中学生とは全く違うこと，我我の学校の校風にもなっている自主と責任である。高校は中学とは違い，義務教育課程ではない。それゆえに高校生の根底にある根本のものは，高校へ行きたいということであり，高校もその上に成りたっていると思う。ということは，高校生に求められるものは自主であり，それと同時につきまとってくる責任だ。

高校では，義務教育であった中学と違い，受け身態勢では自分自身が消えてしまい，何も得ることができなくなる。

高校生という立場は非常に難しく，またしんどいものだと思う。しかしそれをこなしてこそ，はじめて自分は高校生だと自分自身で言えるのではないだろうか。

第10回　「人間の宝」（10月）

自然界の生物を三種類に分ける者が居る。植物，動物，そして人間。その人間にとって最も大切なもの，それは人間が人間らしくあることのように思う。人間らしさを以って人間は始めて他の本能で行動する動物と区別される。

ところで「人間らしさ」について僕は自信を持って明白にすることはできないが，大体次の様なものであろう。つまり思考，判断，理性，情動……等々。（本能以外の事が人間らしさとは当然言えないが，一応此等は本能以外の脳細胞の働きであると言える。）

ここで一つ面白い例を出しておこう。

動物は当然自分と同種のものが最大の敵であり，それに対する攻撃もしばしばで，争いが実に多い。しかし本気で争っているにもかかわらず決して相手を殺さない。決して自分と同種のものを殺さない。これはどんな動物にも見られる本能であるらしい。然し人間は違う。容赦なく殺す。

これも人間らしさかと言っても当然違う（考え方によっては人間らしさとも言える）が，この事は一応正当化説明ができます。

これを読んでいる人はどう考えるでしょうか。

第17回　「もの――変化する事について」（2月）

変化というものが人間の生活にどれ程必要であるか，という事を認識し始めたのはそんなに前からではなかった。と言うのは，それまでは，あれもこれもとあらゆる事に追われそれを消化するだけで精一杯で視野が狭く，全てのものが頭を通り過ぎて行くだけであった。が，最近はそんな事にはもう懲り懲りで，無理矢理生活にゆとりを作り，物事に大きく構える様になった。そして目に映り，頭を通り過ぎて行くものをじっくり眺めながら考えついたのが，突拍子もない事だった――変化しているものが全てそれを止めたら――。社会的なものでも科学的なものでもよい。兎に角止まれば，毎日毎日は同じ事の反復であり，今日は昨日，昨日は今日そして明日でもある。そんなところで人間が生きて行ける筈がない。

人間は変化というものを恐れながらも，それに好奇心を抱き，それによってのみ進歩する。

第18回　「クラスの役割」（自由題・2月）

学校に通っている（属している）限りは，会社などに勤めているのとは違って，一旦会社の建物の中へ入ったら，勤務時間中は一生懸命働いても，それが終わり　一度会社の外へ出たら，後は明日まで好きな事ができる，という様な訳にはいかない。極一部を除いて，何も勉強しているという訳ではないが，生活の全てが学校に左右されている。そしていざその学校へ行ってみれば授業が中心であり，それをクラスという単位で受ける。果たしてそのクラスの役割とはどこまでを言うのであろうか。

小学校の頃は殆どの活動の場合の基本となる集団の単位はクラスしかなく，学校にいる間は一日中担任の先生も含めて同じメンバーであった。当然我々の間には仲間意識がありそういう意味でクラスとは，作られたものではあるが，学校での仲間と言える。

中学になると，科目毎に先生が変わるし，またクラブなるものがあるために仲間意識は

どうもそっちの方へ行ってしまうようである。が，未だクラスとしてやらなくてはならない事がある。例えば目立つものとしては学芸会，音楽会など。少くともそれのある日は，クラスに追いやられる。そしてそれが仲間意識へつながらない事はない。

しかし高校になるとクラブの存在が更に浮き彫りになり，仲間意識が，がっしりとした強いものになって行く。それに加えて最悪の場合は，クラス単位が気になるものは春季・秋季の体育大会しかないというような事になる。こうなればクラスは最早単なる授業の時の集まりでしかなくなる。勿論これも最低ラインとしては良いかもしれない。があくまで「最低」であって普通ではない。僕が言いたいのはそこだ。毎日顔を会わせ，同じ室で一日中授業を受け，暇な時には喋っている者達みんなで何かをやりたいなあと思うのは全く普通であり自然な思いであると思う。そしてそれがたまたま仲間意識につながればそれは幸いである。全く知らん顔をして，また目先の利益にこだわっている者こそ最低どころかそれ以下だ。

ところで「普通であり自然な思い」と言ったが，これはどういう事かと言えば要するに面白いとか楽しいという事で，それは生活の大部分を左右する学校の中から（その中で大きな割合を占めている無味乾燥なクラスから）また毎日の生活の中で唯一の他人と会う（見るではない）場からより多くの楽しみを得たいという当然の心境からである。それなのに目的がはっきり分からないとかクラスがまとまったからと言ってどうなるんだとか理屈を言って反対する者がいる事は非常に残念である。論理的に目的が説明されたからと言って、それはやる価値があるんだと判断するのは極一部にしか当てはまらないし，そんな考えでは後々の本当の効果というものは期待できない。また同じ様にうまく目的が説明できたからと言って彼は本当にその事をやりたいのだと判断するのは多分間違っているだろう。それは単に口先の器用さを聞いただけである。本当にやりたいというのはそんなものではなく、楽しいからというような切実な純粋な思いではないだろうか。そしてそういう思いの上に乗って何かができるというのもクラスの役割であろうと考えるのが普通になればなあ。

男子C

第３回　「わが友人の敬愛する点」（５月）

”ばらはあこがれ
ばらはあこがれ
ばらは僕達の夢。

中学二年の春の校外学習で，なんとなく歌を歌わされるハメになった僕は，

「簡単な歌だから，サワリの所だけでも覚えて帰って下さい。」と，”バラのあこがれ”なるシャンソンを歌っていた。ただ何の気なく……。僕の敬愛する友人の記憶が、頭にやきついたのは，それから数日後の事である。

暖かな陽光に新緑のもえる，そんな日，教室の窓からボケーッと空の雲をながめていた僕の耳もとに、一人の女の子の歌声が聞こえてきたのである。”バラのあこがれ”が。僕は，あの歌を覚えていてくれた人のいた事に驚いた。しかし，それにもまして僕を驚かせたものは，全く素直に，歌を口からこぼれさせた，彼女の純粋な心だったのだ。歌なんて

僕達は日頃そう思う。しかし，歌を歌う事の素晴しさを知っている人が，ここにいたのである。成長という言葉の裏に，ほんとうの意味での素直さ，感受性，純粋さを失っている僕達。僕は彼女が羨しい，と思ったのだ。彼女のような，心を持ちたい。と思ったのである。それから中学卒業までの二年間，僕は，彼女からさらに多くのものを得た。が，その原点は、ただ〝彼女の心〟だったような気がしてならない。

彼女は今，僕の親友の一人である。そしてやはり彼女は彼女のままだ。思う事はただ一つ，いつまでも今のままでいて欲しいという事だけなのだ。

第11回　「私の思う理想社会」（11月）

朝、目を覚すと壁から出て来た〝ウデ〟が服を着せてくれて，同時に小さな〝ウデ〟が洗面をすませてくれる。　次に〝ベルトコンベア〟に乗って朝飯がはこばれて来ると，目の前の色鮮かなプレートが栄養摂取量を示す。赤が大部分で黄と白が少しずつ青と茶がわずかで黒がなしならば，〝炭水化物は十分だが、鉄分とビタミンCが不足，グルタミンが全然ない〟という風に。すると食事はすぐさまその補給食に代わり，食べないとむりにおしこまれる。時間が来ると椅子が動いて，車に乗せられ，内部が真空になったパイプラインで学校へ，自分の机にはこばれると目の前の受像器に授業内容がうつり，ヘッドホンからコンピューターの声が聞こえて来る。脳波の調査から理解度が明確にされ，不理解な所は脳波が正常になるまで教えこまれる。機械により死の判定を受けたものは，焼きゃく場〝太陽〟に送りこまれる。

第15回　「昭和五十二年」（1月）

〝和をもって貴しとなし，〟という十七条の憲法を読んで「むかしは平和だったのか」と思う人がいたら，平和なのはむしろその人の事であって，わざわざそんな事を定める必要のある程，貴族仲は悪く〝すべての役人は早く来ておそく帰れ〟なんていってる事は〝おそく来てはやく帰った〟のが実情だったのだろう。

年号もこれに同じく，むかしから何か事ある毎に変わっている。元年が続く事もあれば749 年には二つの年号が生まれている。そしてこれらはみな，先の憲法よろしく，おめでたい名ばかりである。〝名は体をあらわす〟なんてのは苦労を知らない人の気やすめか，と思いたくもなるが，制度上そう気楽に改名できない昨今，もうそろそろ〝体が名をあらわす〟事が必要だろう。昭和なんて名をもらって五十二年にもなって，今だに〝昭和〟にならない。こんど改名する時は，少し理想を下げてはどうだろうか。

第18回　「一分前の自分を知らない事へ」（自由題・2月）

世界中の全てのものが無限ならば，人間は〝時〟に気づく事はなかっただろう。有限を意識してしまったが故に，人間はそれを可視範囲内に納めなくては気がすまなくなった。〝時〟の概念を物理的な何か（例えば，流れ落ちる砂の量だとか，電話から聞こえる電子音だとかに置き換える事によって　そもそも〝無〟であった〝時〟が，人間の精神の中にはまりこんで，すべての対象に〝時間的価値〟とでもいうべきものをつけてしまった。

――何年間やっておられますか？

――ハァ，二年ちょっとです。

――それじゃ，もう慣れてらっしゃる。

――あぁ，三十分も寝過ごした。

――まぁ！もったいない。受験まであと二年しかないのよ！

――故人は八十歳でした。

――それはまぁ，長寿きされて。

――うちのクラブは他とちがって練習時間が少ないんだよ！

生物の世界には，太陽の光にあわせた〝cycle〟があった。が〝時〟と〝cycle〟は異物である。〝cycle〟は生命の本質維持のための基本条件であって，決してそれによって価値の比較を行なうためのものではなかった。しかし，今や人間は，〝cycle〟に定めた禁制の部分にまで〝時〟の論理をもってふみ込んだのであった。〝有限〟から生じた〝時〟は、総てのものの有限性を無視して，そこに万物の統一的な意味（すなわち，〝人間は死ぬから，それに代る無限、永久の何かを創らなくてはならない〟とかいう）をつけてしまった。

庭に目にしみるような陽春の光が降りつもって，その中に、鳥が生命を歌っている。その〝cycle〟を見ている僕の耳もとで『こんな事してていいのか』とつぶやくのこそ，そして冬の朝のまっ白な窓をながめる僕にけしかけるジジジジジジ……！こそが〝時〟の概念である。

男子D

第２回　「高校生とは何ものか」（５月）

高校では，その三年間の生活によって，自主と責任ということを身につけるという。てっとり早く言えば，大人になれということか。まさに，高校というのは大人への最終段階であると思う。それゆえに，決定的意味をもつのか。

高校生は最も純粋な大人とも言えると思う。変な言い方かも知れないが，この時期にはすべての人が芸術家になるのだと思う。誰か，「人は十五才ですべての問題を発見するがやがて忘れてしまう。」というような意味のことを言った人がいたと思うが，〝十五才〟ではなく〝高校時代〟なのだろう。

と書いてきたが現実とはあまり近くなさそう。高校では受動的な態度ではだめだという。確かに積極性に欠けている。大人に言わせれば，何でも無理が大いにきく時期。高校生として，というよりも，ひとりの人間としての自覚こそ必要なのではないかと思う。

第10回　「非情ということ或いは人間の宝？」（10月）

非情というのは，感情を入れずに物を見ることだろうか。それどころか，より純粋な感情の表われであるとぼくは思う。そして，それが厳として拒んでいるものは，感傷である。

例えば，今日授業に出てきた詩にしても，怒りという純粋な感情をこめているのである。彼は対象を冷静に見つめている。それは怒りの純粋さ故である。彼のこの感情は感傷とは無縁である。

あふれでる感情をもっていないと，詩はかけない。だが感傷に沈んでいても駄目だ。非情にはなかなかなれるものではない。ある感情が感傷を伴わないことの何と稀なことか。感傷と訣別すること。（これが出来ぬから，ぼくなどは詩作とは縁遠いのである。そして

「ヴィルヘルムマイスターの修業時代」の中の，詩なんてものは，傑作であるか，さもなくば、全然存在してはならない，云々のことばにより何もしないことの言い訳にしている次第だ。）

しかし、人間誰でも真剣に怒ることがあるものだが，そんなとき彼は感傷的ではあり得ない。ただし，だらだらと言葉を並べているうちに沼へと沈み込んでいくのだ。その怒りの裏返しである愛についても同じことが言えょうか。（ぼくはこの「愛」という言葉を使うとき，ある種のうしろめたさとでも言うべき感じがする。それは，遠藤周作がいみじくも言っているように，「背中がむずがゆくなる」ような感じである。）

愛（恋と混同されては困る）に対応しうるものは怒りである。（三木清も言っている。）そしてこの二つの感情は他のあらゆる感情に対して支配的である。詩というものは、或いは芸術というものは，この二つの感情をより純粋に　最も純粋に，あるわくの中に封じ込めたものであるといえるのではないか。とまあこんなことを考えてみたのである。

第14回　「冬の朝」（11月）

ただ今、第四間氷期である。これから地球は，どんどん冷えていく。その現われか，今年の冬はめっぽう厳しい。落ち葉…散る。嗚呼　晩秋、哉…。なんて感じているひまもなく，冬将軍の鼻息に震えあがらなければならなかった。もう，完全に冬。近ごろは，起きるのが，本当につらくなってきた。

それでも，音楽祭は近づいてくる。練習しなくちゃ…。で，毎日，朝八時に集合がかかる。ぼくなどは，地元民だからよいが，地方からはるばるやって来る人にとっては大変だろうと同情する。

しかし，――寝坊のぼくにはえらそうなことは言えないが――それでも，やはり定刻に全員がそろっていないというのはあまり気分がよくない。先日，それについて話があったけれども，そしてかなりよくなったけれども。

やはり，ここで前の主題――集団と個人との関係ということが浮かんでくる。

ぼくはその辺のところの討論がもっと行われてよいと思う。

日は短くなってきたけれども。冷たくなってきたけれども。――人と人との心のふれあいだけはあたたかく。

第16回　「わが十六年の歩みの意味」（１月）

さっきから二時間以上も机の前にすわっているが，思いはあちこちをさまよって定まらず、手の方は一向に動かない。

こういう題で立派にかける人はうらやましい。ぼくはこの十六年余りの間何をしてきたか。ふり返ってももやもやしていて，結局その中に〝これ〟という何ものも見つけだせないのである。それでじっとただすわっていることになる。

いろんなことがあるにはあった。だが，それが何だ。ぼく自身満足のいくことを何かしただろうか。（これは失敗も含めてである。）ぼくは失敗すらしていないのだという恐怖にかられる。

要するに，ぼくの生活なんてものは，怠惰の一語につきる。今さらエエカッコしてもはじまらない。一生懸命やることも，それはあるけれど，せっぱつまったとか本番とかそう

いう時だけ。ここでは，生き方としての問題でしょう。それならこういう些細な部分は関係ない。

なぜベストをつくさないのか。なぜがむしゃらにやってみようとしないのか。なぜ長続きしないのか。なぜ自己嫌悪に落ちいりながら，自分自身をこそ呪いながらも安逸に流れてしまうのか。

「あすなろ物語」という小説があるでしょう。（井上靖の小説の中でこれは特に好きなものではないけれども。）あすはひのきになろうとしてなれぬあすなろ。ぼくもだいたいそんなものである。確か，「あなたは、あすなろでもない。」という言葉があったと思うが，そこを読んだときぼくは愕然としたものだ。全くそのとおり。ぼくはひのきになりたいとは思っているが，なろうとしていない。

こんなことをいつも考えている訳ではない。この題を与えられて書こうとしたら，こんな風になってきた。だいたい振り返ることはあまりしない。しかし，いつも感じてはいる。これではいけない。ただぼんやりとした「空想家」にすぎないのかもしれない。

何と抽象的なことばかりかいているのだ。しかし，僕自身抽象的なのだからしかたがない。

焦りだけが先立つ。十六年余りの年月を何と無為に過ごしてしまったことか。ぼくはまだ若い。けれど十六年がこんなにもはやくすぎてしまったのだ。これからも加速度的にはやくなるのだろう。それに流されないように。自分で納得のいく生活を。

女子A

第２回　「高校生とは何ものか」（５月）

こういう題を見ると，私は何とも言えぬ恥ずかしさを覚える。というのは，何と言ったところで，結局，高校生である自分自身がわからないのであり，それにもかかわらず，知った顔して意見せねばならないからだ。

私は先程書いた様に，高校生とは何ものかわからない。しかし，自分をまだ模索している途中であって，それだからこそ，他人の影響を大いに受ける，柔軟な時であるのではないかとは思う。要するに，自己形成の大詰めの段階で，かなり不安定な心を持った者なのだ。なんてことを書くと，どうも俗っぽくていささか嫌悪感も持つが，そういう反抗心もあるいは，高校生の一つの特徴かもしれない。

とにかく，中学時代より，より深い思索の渦の中に存在している（実際存在すべきだと思うが。）かなり危っかしい者達なのだが，俗によく言う「不安定で云々……。」では，片づけられない何かを持っていると思う。それが何かは，やはりわからないのだけれど。

第６回　「夏」（６月）

私は，四季の中でいつが一番いい？と聞かれるといつも困ってしまう。春は春で好きだし，夏も秋も冬も，夫々楽しみなのだ。そして，私は多分に少女趣味的な性格を有するので，いつの季節でも，わくわくしてしまう。キャッ春だわ。ムフフ夏だわ…etc. なんて風に。

でもとりわけ，可能性と躍動が，むくむくと激しく胸の中に起こってくるのは，なんと言っても夏なのだ。海と太陽と入道雲，そして空。私にとって夏は，凄くありきたりだけど　そんなものと結びついて，毎年来るたびに，新たな生気と熱気を吹き込む。おかげで単純バカの私は，この季節になると，いつも妙に「やる気」を起こして，とてつもない夢を抱く。まあ秋になれば，しゅんとしぼむか，いつしか自然消滅するのだけれど，兎に角一年中で一番むずむずしていて，又，妙に自信に溢れた季節なのだ。

しかし，どうも毎年，気持ちだけで終わってしまうことが多く，（何やら夏は魔法使いである様な気がするのだが）今年の夏こそは，おおいに実行を試みて，真に快活に送ってやろうと考えているのである。

第12回　「集団とかいうものと自分との関係」（11月）

集団と一口に言っても多々ある。ここでは私にとって切実な問題をはらむ，クラスという一集団との関係についてふれてみたい。

私は他の人と比べて，かなり特異な形でクラスという集団と関係を持って来たと思う。と言うのは，私は『学級委員』―クラスの方向づけを積極的に援助せねばならない構成員―として，クラスに属することが多かったからである。この役は，たよりない私には重荷であった為，常に，クラスをひとつの意志へ統率しなければならないという意識が離れなかった。その結果，一つの問題が提起されると自分の意志を持つ前に，いかにして解決するかという方ばかり考えるようになってしまった。

ここに，私と集団との間に，一つのひずみが生じたのである。つまり私は，自己の意志表示を忘れていたわけで，それは，一生懸命考えてまとめた集団に，私の意志が入っていないということを意味するのであった。私はいつの間にか集団と溝を持つ様になり，その溝を隔てて，唯，統一する為に集団と関係する――そういう風になってしまっていた。

やがて私はその矛盾に気づき，現在は，極一般的な，単なる構成員として，クラスに属している。『集団の中の一個人としてはっきり意思表示をし，そして，集団全体の意志決定への協力を惜しまない。』私は，これから，どんな立場になろうと基本的には変わらないはずの，この関係を保ってゆきたいと思う。

第17回　「もの――私の筆」（２月）

私は、「北の森から」を読んで，すぐに思い浮かぶものがあった。それは，私がここ二年程愛用して来た書道の大筆なのである。

その筆は，中二の十一月頃に買ったもので，当時の私の実力にはちよっと不相応ないい筆だった。が，柄の太さといい，毛の柔かさといい，本当に使いよい筆で，奮発して良かったとあとで幾度も思った。書道部に入部して，初めて賞を頂いた作品も，この筆で書いたもので，その点でも非常に思い出深いのである。

が，さすがに寄る年波には勝てず，二年も使うとやはりガタが来た。毛に弾力が無くなって来たし，毛先も揃いにくくなり，抜け毛も目立ってきたのだ。そろそろ新しい筆を買わなくては……と思うこの頃なのだが，どうもあっさり筆をかえる気になれない。もうこの筆を使わなくなるんだと思うと，何だか切なくなってしまい，今さらのように，この筆のかけがえのなさを感じているのである。そして，もっと大事に扱えば　もっともっと長

く使えたのではないだろうかと，自分のぞんざいな扱い方が悔まれてならないのだ。

ものに，生命があるのは本当だと思う。生命があるからこそ，こうした深い絆が生まれたと思うからだ。生命を持っている以上，大切に接しなくてはならない。ものだからと割り切って粗末にしてはならない。私の愛用した筆は，しみじみとそのことを感じさせてくれた。

女子B

第２回　「高校生とは何ものか」(５月)

義務教育の九年を卒業し，続けて勉学に励みたいと願い，お金を出して教育を受けている人をさすのだと昔は信じていた。しかし，最近，お金を出した代償として，私達世の高校生が得ているものは，社会の生産活動に加わるという重荷を課せられるまでの執行猶予の三年間ではなかろうか，と思いはじめた。即ち，中卒でも，勤めに出る人は社会人だが，私達は特別の事情がないかぎり，むこう三年間は学生であって，決して社会人ではないということである。中学生と違うのは，自ら，社会人になれない道を選んだという点である。

与えられた三年を，勉学と，集団の中での人間形成に充てるのが原則である。入学の際署名した誓約書にもそのようなことが書いてあった。しかし，現状を見る限りにおいては必ずしもその通り万事がおさまってはいない。通学の途中よく見かける御姉様方は，いかにかばんを薄くし，スカートを長くし，眉毛を形よくするかに没頭しているし，もっと身近な，私達の先輩の中にも，いかにして，授業をエスケープするか，脳味噌をふりしぼっている人がいないわけではない。せめる気持ちはない。けれど，そういう人を見るにつけ，高校増設を叫ぶ人を思い出して複雑な気持ちになる。

高校生とは，三年間の執行猶予を与えられた人間である。しかし，更に，真の高校生とは，与えられた三年間の利用価値を最大限に引き出そうと努力している人間のみをさすのだと思う。

第７回　「彼岸花」(自由題・９月)

今年も又，勝手口のわきに深紅の彼岸花が咲いた。今日は彼岸の中日。花は一日の狂いもなく開いたのだ。何やら不思議な気がした。

「君達には季節感が乏しいですね。」と昨日，Ｔ先生に言われた時は，私の心の中に，彼岸花など一輪も咲いていなかった。それなのに，去年と同じこの湿った土の上に咲いた紅色の花弁は，私に痛い程秋の来たことを知らせてくれた。心の中にたくさんたくさん，，彼岸花が咲いたような気がした。葉っぱのない茎は太すぎるし，外へ向かってそり返った六つの花弁は，ちっとも優しくないし，どこがいいのかわからない。けれど長く伸びきったおしべの先まで染め尽くした赤い色は，何故か強く私を引きつけたのだ。

――みんな終わってしまった――不図そんな気分になった。何が終わったのか。夏が終わった事は，もうとっくに納得していたつもりなのに。

この世に咲く天上の花だから曼珠沙華ともいう。私には，この世とあの世の区別はわからないけれど，この紅は，まさしく私にとっても，何かの区切りである事に違いないようだった。この夏の思い出や，もっと大きな，私の怒り・悲しみ・喜び・悩み・恨み……。

すべて今までの自分に執着していることはいけないと，そして，新しい風が吹いて，新しい日々が目の前にやって来ていると，そんなふうに感じた。花そのものは全然好きになれない。毒があるというし，摘み取って生けようなどという考えは毛頭ない。けれど，庭にはえた他の雑草と一緒に引き抜くのも忍びない。私はこのまま放っておくことにした。

今年も又，我家の彼岸花は命拾いしたようだ。

第13回　「旅」(11月)

どこか遠い所に行ってみたいと時々思うんです。そこは果てしなく続くグレート・プレーンで，私はあの『大草原の小さな家』のローラのように，朗らかに笑います。或いは，そこは，前も後ろも見えない吹雪の中で，私は，えり巻にあごを埋めて立っています。でも，それらの私の旅姿は皆，にせ物で，本物の私は，机の前で，開いた教科書の上の，規則正しく並んだ活字を，ぼんやり眺めているのです。結局は，空想するようなとてつもなく遠い所へは行けません。いいえ，たとえ近くでも私の様な箱入り娘(？)が，旅などそう簡単にできるものではありません。でも，時々，ふと日常生活のリズムから，飛び出して，何もない，からっぽの時間が欲しくてたまらなくなるのです。ほんの少し，がまんしていれば，又，平素の暮しの忙しさに，このささやかな願いを紛らすことができます。けれど，それは一時の気休めで，すぐに又，どうにかして，何も自分を束縛するもののない時間が欲しくなるのです。

人は，この自由な時間を得る為に旅に出ます。勿論，私の様に，空想の中で旅する者もいるのですが。観光旅行とか，視察旅行とかいう，目的のある旅行は，旅とは別です。旅行には，目的があり，旅行する人を束縛します。自分を囲む枠が，日常生活から，旅行の目的というものにすりかわるだけですから，結局，心をからっぽにする時間なんて，見つかる筈もなく，すぐに疲れて，帰りたくなってしまうことさえあるでしょう。

旅することは，心の換気をすることかもしれません。日常生活の細事にばかり煩されて，何が大切なのか見えなくなりかけた心の中の曇ったガスを，シューッと抜いて，もう一度からっぽにすること――旅することは，自分をクリーニングすることなのです。

第16回　「わが十六年の歩みの意味」(１月)

今年の五月三十一日で，満十七才になる。果たして本当に十七才になれるのだろうか。この作文の題を聞いて困ってしまった。私の頭の中にある十七才の人間のイメージと私自身の現状とがあまりにくい違っているのだ。今日まで，生きている事もしくは生きてきた事の意味など真剣に考えたことがなかった。

忙しすぎたのかもしれない。常に目先に何かのっぴきならない問題がぶら下がっていた。追いかけてくる行事予定表，テスト，何よりも私を苦しめていたのは日々の授業。人生を大きく見つめたり，将来に夢を描いたりする前に，与えられたものを消化しきれないで何になろうぞ。いつもそう思っては，個々の問題にとらわれ，一寸先は闇の人間になってしまった。勿論私にも将来の夢らしきものはあるが，それはあまりに夢でありすぎる。私の一生をかけます，とはどうしても言い切れない。要するに甘いのである。夢を描くことを夢見ているにすぎず，私自身の心の奥から発した欲求がない。こんなふうに毎日過していて，突然この生活が外力によってこわされたら，私は，張りつめた糸が切れるように，何

もできない人間になってしまうのではないかとよく考える。

私の母は十七で父親を亡くした。急な死だったという。進学も諦めた。伯母（母より四つ年上の姉さん）は肋膜で，生死の間をさまよっていた。一家の生活を祖母と母の二人が背負ったのだと，平気な顔をして時々ボソボソと話してくれる。以前は，こちらも平気で聞いていたのだが，最近は，ズキッと胸が痛むようで，耳をふさぎたい気持になる。

私に何ができるだろうか。十年間何の教育を受けて来たのだろうか。何と非力な，ちっぽけな存在だろう。書物を読まなかった。体力をつけなかった。物を考えることをしなかった。反省していてもはじまらないから，手あたり次第にやってみるのだが，意欲はあっても時間がないのである。意欲不足かもしれぬが。

私が十七年，頼りなくも歩んで来たその意味は，私自身が，自分というものをふり返ることが可能になったこと位しかない。少なくとも，振り返っては，自らに苛立ちを覚えるこのごろである。

女子C

第２回　「高校生とは何ものか」（５月）

中学生の私から見れば，限りなく自由で果てしなく奔放な，止むことのない憧れの的であった高校生。いつの間にか私はその憧れの高校生になってしまっていた。

ちょっと見ると本当に自由で，周囲の人々もある程度大人扱いしてくれる。今日までの小さな小さな暖かい室の鍵を外してもらって，外に出るかどうかは自分の好きにしなさい，と言われた子供が，初めは鍵穴から，そして段々にドアを大きく開いて恐る恐る顔をのぞかせて外の様子を窺っているような，そんな風にこわごわ足を踏み出そうとしている自分が見える。大人達は見かねて時々手を添えてくれる（私は放っておいてほしいのだけれど）

しかし，試しに外へすっかり出てみた時，私達に与えられる場所は限られている。本当に興味を持っているもの，それらの模型は見せてもらえ，ガラスを通じて実物をも見せてくれる時は多い。でも，触れさせては――もらえない。私達はちょうど博物館へ社会見学に来た団体客のような扱いを受けることがしばしばあるのだ。自由に歩き回りは出来ても，大した事は何もやれない。社会に対する影響力はゼロに等しいような気がする。
日く，『展示品にはお手を触れないで下さい』。

ある面から見ると，私達高校生は最も中途半端な世代だとも言えそうだ。例えば，さっきも書いたが，その思想の充実化に比較してみると，あまりに社会に対する影響力がないように思える。選挙権もない，デモにも参加できない，こんな状況の中で更に，「高校生は大学の為に勉強しなければ」という固定観念が周囲の人々にも，そして自身にも浸透しすぎているのではないだろうか。

多分にこれは，日本の高校の準義務教育的な性格によることが多いと思う。皆が行っているから当たり前に見え，ごく普通に見え，子供に見える。昔の高校生はどれ程確立した人格を持っていたことだろう。

高校の，高校生の本来の姿は今の日本のようなものではない筈だ。少なくとも私はそう思う。自分自身が本当に所謂「高校生」になれるまでは，こんな風に高校生を論じることも無意味だと思う。これから三年間で，どれだけ高校生らしくなれるか，私は何％が高校

生になれるか，それはよくわからない。しかし，どうにかしてこの三年間のうちに，私は「高校生」になりたい。本当の意味での，立派な高校生として見てもらいたい。

第10回「人間の宝」(10月)

日が暮れはじめる黄昏頃に家に帰ることがしばしばある。道路を横切っていて，ふと目の前のビルの窓が一つだけ鏡のように輝いているのに気づいて原因を眼でたどると，夕陽が線路近くに沈もうとしているのを見ることができる。見ようと思えば学校でだって毎日見ることができるものだが，私はいつ見ても呆然として，見とれてしまう。比べようもないスケールの大きさ，美しさは，誰をも圧倒せずにはおれないものを持っていると思うのだが，立ち止まって見とれているのはどうやら私ぐらいのものらしい。

皆，一日の重労働で疲れているのか，只自分の足もとだけを見つめて，前かがみに歩いてゆく。あの夕陽や，道端の花がキレイだなと思っているのは，殆んどいないのかも知れない。何だか，大事な物が欠けているような気がしてならないのである。

あるいは，そういうものが最も，人間に大切なものかも知れない，と，ふと思ったりするのである。

自分の囲りで，自分と一緒に生きている自然に関心を持てないというのは，ひいては囲りの他人にも関心を持てないということにつながらないだろうか。自分のエネルギーを外には使わずに，自分の内面に封じ込めてしまって，皆それぞれ目に見えない小さなカプセルの中で自分自身という最大の味方に自分を賞賛させて，そういう風に一人一人がぽつんぽつんと，離れて暮らしていってしまうのではないだろうか。ちょうど砂漠のあちこちに一人用のテントを張って住むように。

自分の囲りに気をとめて新鮮な目で見つめること，それから心のゆれ動きを感じることが，無関心，無気力な人の多い世の中では大切なものではないだろうか。動物の中のホモ＝サピエンスとしてではなく，感情を持ったニンゲンとして。

第14回「冬の朝」(11月)

夜中じゅう聞こえていた消防車のあわただしいサイレンを気にしながらいつの間にか寝入ってしまった翌日，窓のカーテンからもれる朝の光はいつもと同じだった。

私の眼と耳の奥に残っている，漆黒の空に鮮かに浮かび上がったオレンジ色の炎と，張りつめた冷たい空気を突き破って交叉したサイレンの音や叫び声は夢だったのだろうか，と安堵に似た気持ちを覚えながら北向きの窓を開けると，しかし昨日と同じ筈の窓の下の家並は，やっぱり変わり果てていた。赤い屋根瓦やクリーム色の土壁などが，みんな真黒になっていた。原型だけは止めていた門柱がひどく虚ろに見え，庭に一本だけ残った，中ががらんどうな樫の木立が不気味だった。パジャマ姿にカーディガンを羽織った女性はまさしくその家の主婦であり，傍らで泣いているのは上の女の子，無邪気に木ぎれで遊んでいるのは確か未だ三つの男の子なんだ。ふと頭に異常乾燥注意報，という文字が浮かんだ。

他人事の無責任さににこにこと心配した顔で近所の主婦達が井戸端会議を開いている。「大変ねえ，御主人も出張やのに，」ぬくぬくとタートルネックのセーターを着た主婦が訳知り顔で話しかけ，焼け出された主婦はお愛想に淋しい微笑をちらと見せる。今度はマフラーを巻いた主婦がお節介口をたたく。

「これからもう冬で寒くなるのにねえ。」

冬か，パジャマ姿にふと寒さを感じて私は窓を閉めた。小さくもらした吐息が窓に白く貼りつき，黒ずんだ火事現場が白い霧の向こうに遠ざかった。

去年の冬のある晴れた朝の北側の窓からの風景である。

第18回「階段」(自由題・２月)

下り階段は一段ごとにその影を重ねて，暗く下っている。暗闇を見ると恐しいながらも吸い込まれてゆきそうになる人間の習性を自ら押えながら，一段一段爪先に力をこめる時，その注意は専ら前方に集中される。得体の知れない闇は，何物もいないようであってそれと同時に，もし何かがいるとすればそれこそ何物かが潜んでいるか分らない，といった恐怖を引きおこす。自分の見ているものが何なのか皆目分らない，といった不安をどうにか解消しようと，誰しも，暗闇の中に何かを（それはたとえ魑魅魍魎の類であってもいいのだろう）見出だそうと，視力を総動員して焦るのである。そして，その前方に注意を集中させるあまり，背後の恐怖をふと忘れたりしてしまうこともある。上体を精一杯前屈みにしたその背中は，全く無防備に弛緩している。階段は，下り階段なのである。その背中をちょっと突つかれると，真逆さまに転落することだってあるのに，誰も背中の防備を固めようとしない（或は固められないのかも知れない)。

背後には，ゲゲゲの鬼太郎風なすだまどもが犇めきあって腐った息を吐いているかも知れない，それにも気づかずにいるのか，気づいていながらどうしようもないのか。どちらにしろ，彼らの奇襲はいつやってくるかも分らず，防ぎようもないものだと思う。ある時，眼の端にふいっと黒く巨大な影が跳び込み――そうなればもう遅いのかもしれない。その時に，その影が何かに酷似しているのに気づいて初めて自分のマチガイが分るのである。前方に目を凝らして，見えたものは結局は背後の影だった，恐れていたものは実は背後の恐怖だった，ということに。

闇の暗さは，若しかしたら恐怖の投影なのかもしれない。だからその闇の中に何かが見えるように感じるのかも知れない。そして，その闇の奥に自分自身をのめり込ませてしまう人間も，ある意味でいえば恐怖なしでは生きてゆけないのかも知れない。だから，社会的な大きな恐怖のない現代での人間は自分で恐怖をつくり出しては生き永らえているのだろうか。空恐しい，背筋の寒くなるような事件が氾濫しているのは，ひょっとしたら人間のそういう本質がそうさせているのではないだろうか。

人間はやたらに怪談と階段が好きだ。天皇陛下よりも，怠惰な平和よりも，人間はその二つに引きずりこまれていくようである。それは何より，人間がまだ混沌とした地球のあちこちでもぞもぞと湧いてきた頃から存在しただろうことなのである。

女子D

第２回「高校生とは何ものか」(５月)

まだ高校生になって，一カ月しかたっていない。だから，自分が，高校生だという，はっきりとした自覚がない。義務教育の中学も卒業した。でも最近は，高校も義務教育化してきている。私自身も，そういう気がする。高校とは，高校生とはいったい何なのか。今

すぐ答えなど出せるとは思わない。卒業するころ，いや，卒業した後でわかってくるような気もする。

でも，全くわからないわけではない。ただ一言で言えないだけで，ぼやっとは感じる。中学生よりは，やや，大人。大学生よりは，やや子供。あらたまって考えると，ますますわかんなくなる。そんなに深く考えたこともないようだし，考えても，答えが出せるとは思っていないからだろう。

これから，じっくり考えればいい。三年間のうちに，それらしき答えを見つけようと思う。苦しんだり，喜んだりしていくうちに，見つかるかもしれない。何かをしているときに「これが高校生か。」と思うようなことにぶつかるかもしれない。三年間，しっかりやること……これが高校生を見い出す，一番の近道だと思う。

第６回「夏」(６月)

――南と西の窓を開けて，初夏の快い風を楽しんでいます。さっきまでうるさかった車の音が急にとだえました。――

人間なんて，全く勝手な時があります。こうやって，気持ちのいい風に吹かれていると，もうすぐ，夏も本番なんだということを忘れそうです。今は，まだ，リハーサル中ですが，確実に，まぶしい夏に向かって行くのが，日一日と感じられます。しかし，丁度，半年前までは必死になって，北風をよけていた冬だったのに……。それが，だんだん雪もとけ，暖かい春に近づくにつれ，人は冬のあの厳しさを忘れていきます。そして，いよいよ夏も真盛りになると，「アーア，冬の方がいいナ。」なんて，勝手なことを言い出します。今は，まだ耐えられるとみえて，だれも，口にはしませんが……。

――自動車の音が，聞こえます。風鈴の音も聞こえます。涼しい風が，スウーッと窓から流れこんで来ました。――

第15回「昭和五十二年」(１月)

私にとって書物というのは，一体何なのだろう。少なくとも，最近までは，そう脚光を浴びるほどの存在ではなかったと思う。それでも，このごろやっと，義務感も手伝ってか読もうと努めているようだ。その私にとって今日の漢文の時間の話は，うらやましく，又私には無理かもしれないという悲しささえも思わせた。

先生は，ある作文を題材として話し出された。その作文には，自分の読んだ本の名や，どうして，読書好きになったかなどが，ある中国の詩人の書物とからませて書いてあった。私は，この話を聞いているうちに，心の中では不思議と涙が出てきて，悲しいような，情けないような気持になった。文章自体がそういう系統のものでなかっただけに，余計に不思議だった。「その本は，自分で見つけてほしかった。」という言葉が，ひどく心に残っていた。その人の御両親ともに，本好きなのだと言う。そして，どんな本でも紹介してくれるおかあさんが，その中国人の書物だけは，紹介されなかったのだそうだ。そしてその人が，その本を自分で見つけ出したとき，こう言われたのだった。

私は，この話の中に，私の家族にはないものを見たような気がして，うらやましかった。そして今さらのように，書物というものにあまり関心が無かったことを後悔した。読むということに執着心のなかったことが，悔しかった。

そんな空虚な感じのあった夕方，新聞は，私に第二のダメージを与えた。「小学校までに決まる本好き」と題された文章が，目に飛び込んで来た。それには，「本が好きになったからといって，それだけで素晴らしい子どもが育つとはいいませんよ。しかし少なくとも，本の世界，つまり未知の世界へ自由に出入りできる子のほうが，できない子よりもはるかに素晴らしい成長の可能性があることはたしかでしょう」と書かれてあった。すこしばかり，うれしいような，それでいて残念な気持ちがあった。よく小学校のころ，学年がかわると，何やら，子供の性格とか，趣味を親が書いて，提出した覚えがある。その時，趣味の欄に，工作と読書と書いていたことがある。工作は，今でも，そのまま続いているが，読書となると，いささか，疑問がある。すこしばかり，中学時代の自分の読書欲のなさに，悔いているとでも言おうか

読書のどこに魅力があるのかというと……いいえ，私にそんなことは，どうも言えそうにない。今だに「読まなくては……」という義務感を伴っているのだから。もし，魅力が見つかったら，その時，私は，あの人のおかあさんのように，子供に本をすすめてみるだろう。そして，自分の子供にも同じように魅力を引き出してもらいたいと願うだろう。そして，その魅力があるであろう書物とは，私にとって，読む読まないとかに限らず，何かをやりとげるとか，あるものについて感動するなどということが最終目的であって，それを探すための補助的な役目をなしているものなのだと思う。

これからの私――もちろん，書物を読みたい，運動もしたい。でも，高三くらいになったとき，又，今と同じように「読みたい，読めない」とかいう問題を引っぱり出して来てゴチャゴチャ考えているのではないかと思うと，ちょっと学生というのが憎らしくなってくる。そんな風にして，つまずきながら，自分の未知の世界を求めて，時には，物思いにふけったり，こういう風に文章を書いたり，そしてまた，何かを読んでみたりしている自分を，ほめたり，批判したりして，生きていきたいなと思う。

第18回「時」(自由題・２月)

今日。二月二十日。卒業式。今日なら，作文が書けそうに思った。また，今日でなくては書けないような気がした。高校での卒業式。私は，一年前のあの涙の卒業式を思い出していた。それは思い出していたというよりも，二重にも三重にもだぶらせていたという感じだった。去年の私といえば，最後は目を真っ赤に泣きはらし，拍手の渦の中をゆっくりと歩いていったことが思い出される。終始，涙だった。ところが私は今日の高校の卒業式を見て驚いた。みんな淡々として“涙の卒業式”などという私のイメージは，一度に吹き飛んでしまったのだ。昨夜私は考えた。「自分も泣いてしまうかもしれない……」と。だが今日のは，そんなことは問題外だと言わんばかりだった。高校って，高校生って，あんなに淡々としていられるものなのか。私には信じられなかった。そして，なんとなく恐かった。

私の中学の卒業式。それは，練習に練習を積んだ成果だった。二月になると三日に一度は卒業式の練習があって，返事のしかた，卒業証書の受け取り方など，細部にわたって指示があった。四五日前，私は，クラブの先輩に式の練習について尋ねた。その答えは，私の想像していたことに反して「ない」というものだった。さらに驚いたことに，答辞があるのに，送辞がないことだった。送辞あっての答辞だと思っていたのに。卒業式には練習

が必要かどうかは，はっきりと断言できないけれど，ただ思うには，練習を積んだ卒業式——それは，より感慨の深いものなのだということである。私たちは泣いた。いつまでも泣いていた。だれかが声を出せば，ひとりでに涙が出てきた。それは，みんながそれぞれ違う学校に行ってしまうということが大きかったが，また，卒業式というものを，大変重視していたこともあげられる。たとえ，また明日から会うことができるにしろ，卒業してしまうということは，とても悲しかったにちがいない。

泣かなかったからいけないというのではない。あの式場のムードは，涙というムードには，すこしかけ離れていたようだ。ああいうのも，一種の卒業式のムードかもしれない。ただ，私が知らなかっただけで。

私はこの一年間，中学時代の思い出を追いかけていたような気がする。教室で授業を受けていて，中学時代のような気分になって回りを見回すと，そこは高校だった……ということもあった。そのとき，「私はなんて馬鹿なんだろう。」と思った。そして，高校生になりきれない自分がいやだった。時には，自分から高校生になることを拒んだこともあった。最近は，中学時代の悪友に会いたいと思うことがある。その人は，私のことをけっしてニックネームでは呼ばなかった。いつもお互い同志呼びすてなのである。それは私とその友の間だけのことだった。話をしているときは，余計な力がいらないし，お互いの心がわかりあっていた。——いや，やっぱり思い出話は，あまりしないことにしよう。それでないと，ほんとうにまだ中学校を卒業したことにならないから。そして，真に高校生になりきれないからだ。

第十九期の人達が卒業していった。彼らには，私のように，中学時代を追うものはいないと思う。それは，私が小学校の思い出を追わずに，中学の思い出を追っているのと同じである。時，時が解決してくれるからだ。思い出の上に思い出を積み重ねて，その一番上にある思い出を大切にながめているからだ。

卒業式の後，テニス部で，在校生，卒業生を混えての会が催された。先輩の方々は，在校中の思い出話や，自分自身の進路のことについて述べられた。何のためにテニスをするのか，何のために大学へ行くのかということが中心だったように思う。テニス——それは個人競技であり，自己との戦いだろう。受験もそれと類似している。何のために大学に入るのか，最後まで分らない人だってたくさんいる。むしろ，分っている人の方が少ないだろう。回りが行くから自分も……というのは最も無意味だと思う。でも私自身，何の目的でと聞かれても，何も答えられないだろう。まだ一年生だという気持もあるし，本当に自分には何が向いているか，はっきりつかめていない気がするからだ。話を聞きながら「自分もいつかじっくり考えなければならない時が来るだろう。」と感じた。でも，私はその時に，きっぱり決断できるだろうか。私はあまり決断のすぐできる方ではないと思うし，他と比較してしまうかもしれない。つまり自分の決断をてんびんにかけて，重い方を取ってしまうことだ。いつか，"その時"は，やってくるだろう。そのときは，がんばって考えよう。じっくりと考えてみよう。私のことなのだ。他人ではなく，私，個人のことなのだから。

昭和五十二年二月二十日。第十九期生の卒業は，私にいろいろなものを語りかけてくれた。やっぱり私にとって卒業式とは，一つの節であると思う。そして，次の節へのスタートラインでもある。そうだ，私は，もう一年前に，一つの節を越えたのだ。今，まさに，

中間疾走中なんだ。マラソンの走者は，後ろを振り向かない。ゴールを目指すのみだ。私ももう振り返るのはよそう。そして，ゴールを目指し，又，新しいスタートラインを探そうと思う。

あれから一年――もう，一年たってしまった。しかし，春は，時のなすがままにやってくる。ある時は，喜びを乗せて，また，ある時は，試練を乗せて……。

――付――

この一年間，作文を書いてきた。そして，今，それらを読み返してみた。何か，すこしずつ変化したように思えてならない。内容，表現，ひいては字に至るまで……。

もともと，書くことは，嫌いではないと思っている。こんな風に，毎週，題を決めて書いたことは初めてだった。中三の時，二週間に一度，作文の課題が出されていたようだけれど，今では，あれは入試のための作文のように思える。原稿用紙半分程度に考えをまとめる……そういう作業だったようだ。

今，自由に書いている。枚数も気にせず，題にもとらわれずに，時には愚痴ばかり並べたり，脱線したり。口では何の苦もなくしゃべっていることも，文に表わすとなると，大変難しいものだということも感じた。

まだ，高一になりたてのころ，高二，高三の文章が，偉大に見えて，同じ高校生でも，こんなに違うものかなと思ったものだ。今，何となく，その訳がわかるような気がする。私の文章が，高一の始めから，今に至る間，少しずつ，変化したことを思えば……。

§6 効果の認められた点

(1) 生徒が書くことを余り苦にしなくなった。初めの頃にくらべ，書くことが特別の作業というふうには感じなくなったようである。最終回の作文の中で，われながらよくも18回も書いたものだと感心している者もいた。

殆どの者に，形はさまざまながら，進歩の跡が顕著に認められた。

(2) 各自の読書などで触れたらしい先人の表現のようなものを意識して取り入れようとしてみたり（未消化の場合が多いが），文字使いに凝っているような者が後半多くなって来た。これは若い者の一種の衒気であるが，作文への意欲，成長の大切な過程として積極的に評価した。

(3) 1学期の頃は，文字や語法の誤りも少なく，文章も首尾一貫してまとまっており，その頃の者の作文としては，これといって難のつけようがないが，反面，型にはまっていて誰が読んでも全く面白くないといった者（中学時代は，作文が上手の部に入っていたと思われる）で，後半になるにつれて，自分にとり扱いにくい対象を選ぼうとしたり，自分なりにいろいろと考えてみようとするためか，文章がバランスを欠き乱れ出したという例もよく見られた。

熱心に取り組んでいる者のうち，自分の作文は結局自分をよく見せようとしてしか書いていない，どんなに書いてもきれいごとしか書けないと，だんだん自己嫌悪に陥ってしまった者も居た。

何回かに1回フィクションを用いてみる者（女子Cはその1例），或いは，初めのうちはなおざりに書いていたが，何回めかにフィクションを用いてから俄かに意欲的と

なり，最後までそのような書き方で通した者が見られた。1割余りの者がそうで，比較的男子の方に多かった。

回を追う毎にぐんぐん量の多くなって来る者が居た。書くという作業に或る種のリズム，快感を覚え出したように思われる。ただ，これらは時間の制約からか，推敲不足の者が多かった（女子Dはその1例）。

上記いずれの場合も，やはり成長の貴重な1過程として評価した。

(4) 1カ月以上教室に置くという関係から，級友が読むということを意識して，それが刺激になっている者が多かった。しかし，また逆に，皆の目を意識して当たりさわりのないことを書いてしまうと言っている者もあった。表現というものは，本来人に示すためのものであるから，そういう者はそれが本人の姿勢であり意識なのであり，従ってそれが本人の姿であるということで処理した。

(5) 事前の指導のところで記したように予め生徒にも伝えておいたことであるが，どんな題においても，書いている者の姿がよく出るものだとあらためて感じさせられた。

第1回から最終回まで1人のものをずっと追ってみると，その者が入学当初にすでに持っている「基本的な文体」，物事に対する「基本的な姿勢」というものが一貫して浮き出てくる。その者が持っている基本的なものは変らないが，それに柔軟性を持たせ，深め，逞しくさせるという点で，より効果的な指導ができたらと痛感した。

(6) これは主に作文指導以外のことになるが，毎回全員の作品に目を通していると，その学年通しての生徒の感じが体に伝わって来て，日常の生徒の反応に強い意外感や違和感を抱かなくてすむようになった。

§7 今後の問題点

(1) 題はその時々に思いついて出したのであるが，そのうちの大部分を年度の初めに十分検討して用意しておく方が効果的だと思われる。

(2) 出題毎に，その題名から変なイメージを抱き，どうしてもこだわってしまう生徒が各クラスで2～3人から数人居る。事前に一往そのことを注意したのだが不十分だった。

(3) 朱をつけて教室へ置いた後各自に引き取らせるということ以外指導らしいことはしなかったが，もっとこれらを利用する方法があってしかるべきだと思う。特に§6の(2)(3)(4)(5)に関することは適宜授業時間を当てて指導すべきであった。

1つに綴じて教室に置くだけでは，級友のものを出来るだけ読むという点で十分ではなかった。

幾人かの生徒から，折角書いたのだから，互いに級友同志で添削，批評できるような方法はないものかとアドバイスがあったが，そのままで経過した。

(4) 年間3～6回のみという極端に提出状態の悪い者が各クラス2～3名居た。

(5) 指導者の時間的な負担がやはりこの方法の一番の障害である。1回の作文毎に，1クラス分を見るのに約1時間半，4クラスで最低約6時間を要する。現在の高校の条件では，相当な負担になる。

52年度の1年生には，指導者の負担，適宜指導を加える，生徒同士互いに読み合う，と

いう点を考慮して，次の石川教諭のような方法（作文指導そのII）が試みられている。

なお，52年度の２年生は，現代国語では，前年度１年生時に行なった本稿の方法を一部継続して，月１回，自由題，枚教制限なしの作文提出（実施の方法，処理，評価は同じ）と，更に２学期の授業で川端康成の掌小説を４編扱い，それぞれ一読後の感想文（約 200字）を書き，クラスの者同士でそれに批評を書く，また２学期の終りに各自掌小説を１編創作して提出する，年度の終りに枚教制限なしで自叙伝を提出する，ということを課している。

作文指導　そのII

石川承紀

はじめに

「作文指導　そのII」は，本校篠原修教諭の「作文指導　そのI」と並んで指導したものである。篠原教諭は，51年度，附属高校1年生（附高21期生）の現代国語Iを中心として指導し，昭和52年度も同じ生徒を対象に，現代国語IIで作文指導を継続して来た。「作文指導　そのII」は「そのI」の次の学年（22期生）の「現代国語I」を中心として石川が指導して来たものである。

「国語」の指導全体についての本校の基本的な考え方は，「できるだけ多くの書物を読ませ，できるだけ多くの文章を書かせる」ということに尽きる。（「多く」という意味は，文章の種類の多さではない。よい文章を読み慣れさせ，書き慣れさせるということに重点を置く。）「作文指導，そのI・そのII」の共通の目的も，全体の基本的な考え方からはずれるものではない。

ただし，「作文指導　そのI・そのII」は，同じ方法を2年間繰り返して実験したのではない。「そのI」では，最も基本的な形の作文を軸として指導をすすめた。「そのII」では，一般の作文以外の形を軸として指導してみた。それぞれの指導の長短を「具体的な指導」の中で確認し，将来の作文指導の基礎としたいと考えたのである。

「作文指導　そのII」の基本的な考え方

〈一　指導者の負担の軽減〉

作文の指導は，できるだけ何度も書かせ，指導者が読んで返すのがよいことは言うまでもない。（作文指導　そのI）しかし，その方法は指導者に過大な負担がかかる。一般に一人の指導者が作文の指導ができる限界は100名以下（2クラス分）だと言われる。だが，現実には，私達指導者はそのような時間的ゆとりを持って，少人数の生徒を指導している訳ではない。100人，200人という生徒の作品を読んでいると，最初は作文教育に意欲を燃やしていても，次第に読み疲れて，だんだん朱を入れないままの作品の山ができ，ついには書かせることが嫌になるということが多い。このような指導者を，読解や鑑賞の学習の中に取り込み，国語の立体的な指導の柱の1本として位置付けてみた。そして，生徒同志がお互いの作品を読むことを，国語学習の一部に取り入れた。つまりこれまでの方法だと，「作文指導」という1本の流れがあり，「読解・鑑賞の指導」という別の流れがあった。それらを全体として1つの流れにまとめた。さらにその中で，生徒作品を読むことを，指導

者と生徒との共同の作業とし，指導者の負担を減らすと共に，生徒の学習活動の場を広げてみた。

〈二　文章を書く意欲〉

次に，生徒の「文章を書く意欲」に注目した。生徒の多くは，文章を書くことに抵抗を覚える。文章を書くことは，高度に知的な作業であるから，書き慣れるまではつらい仕事であり，ある程度いやがるのは当然といえば当然かも知れない。そこで，書き手に，書く気にならせる要素を与えてやりたい。

そのための**〈第１の方法〉**として**「指導者以外に何人かの友人に作品を読んでもらう」**ことにした。狙いとしては「苦労して書いたものを何人かの人に読んでもらう」「書き手が一工夫したことを誰かに知ってもらう」ためである。これまでは，指導者が朱を入れて返却するか，あるいは朱を入れたものを教室の後に綴じて置く程度であった。文集のような形で，教室の後ろに１冊だけ置いてあるものは，読みにくいためもあって，多くの生徒に読まれた形跡はなかった。１冊だけの学級文集型のものは，もう一工夫しない限り，作文指導上は補助的な役割に終るようだ。そこで，生徒の作品ができ上った段階で，各自の作品を何人かのグループの間で回し読みさせ，感想その他を書き込ませるようにした。友人の作品を読むときは，自分が文章を書くときと同様に，辞書を手もとに置かせ，グループ内でチェックさせた。この作業は，最初は書き手も読み手も嫌がるかも知れないと思い，授業時間を使ってやらせてみたが，特に抵抗を感じるというようではなかった。事前に「友人の作品を読ませてもらうことは，読み手にとっても書き手にとっても大切な学習となる」という指導をしたからであろうか。

生徒の作品を他の生徒に読ませるということについては，やはり問題が残ると思う。指導者が読むのは仕方がないが，友人に読まれるのはつらいというような場合もあろう。そこで，生徒が書く前に，でき上がった作品は生徒間で相互批正することを伝えた。さらにもし友人に読まれたくない場合には，その旨メモしておくよう言った。この方法で現在までトラブルは起っていない。これは逆に言えば，高校生位の年令にもなると，書くことも内容をおさえて書き，人に知られたくないようなことは，学校に提出する作文などには書かないということでもあろうか。ちょっとひっかかる感じが残る点である。

意欲を持たせる**〈第二の方法〉**として**「生徒の創造性」**に注目した。

私はこれまでに，生徒に小説を書かせたことが何度かある。何を書けばよいか困ってしまう生徒もいたが，結果としては，大部分の生徒が喜んで書いた。枚数も，400字詰原稿用紙10枚位のつもりで課題を出すと100枚を越える作品がいくつも出て，平均でも20～30枚位になった。一般の作品ではこうはいかない。生徒達の話しでは「書いているうちにノッて来て，つい長くなった」のだそうだ。生徒はフィクションを含んだ文章を書くことに喜びを覚えているようだ。これは私個人の感じ方ではなく，たとえば静岡県立清水南高等学校の堀内正夫教諭の「作文を書くとしたら，どのようなジャンルについて書きたいか」という調査でも，一位は小説（22%）となっている。今度の指導の場合も，後で生徒達に聞いてみると，９割位の生徒が，フィクションを使って書く方が，書きやすく，面白いという。

高校生にやみくもに小説を書かせてよいとは思っていないが，フィクションは生徒が書

くことに喜びを感じる１つの方法である。

<<実践報告>>

A　高Ⅰ（22期生）現代国語Ⅰに於ける実践

第一章　年間指導計画

「はじめに」に記したように，52年度（22期生）の作文指導は，読解・鑑賞の授業の中に位置付けた。以下に，作文指導と関連の深い授業の展開を略記する。

◎　昭和52年度高Ⅰ現代国語　授業の展開

○教科書　　明治書院　新修版（一）
○生徒数　　１学年４クラス　183名　１クラス　男子　27人　女子　19人位
○時間配当　　１週２時間（２単位）

年間の教材の配列については，「評論・小説」を二学期の半ばまでの前半に集めた。これは，高校生の国語力は「評論・小説」の指導が基礎だと考えるからである。週２時間しかない現代国語の授業で生徒に実力をつけるには，学年の前半で「評論・小説」を集中的，継続的に指導し，一往の基礎的な読解力をつけさせようと考えた。韻文・随想などは学年の後半に集めることにした。作文指導も，授業の展開の中で，一学期と二学期に１つずつ大きな山を設けることにした。具体的な教材の配分は以下の通りである。

52年４月，５月　思索と読書
- 考えるということ　―谷川徹三
- 行動中心の読書　―梅棹忠夫

○評論の単元である。この間に生徒は学年合宿で，「一房のぶどう」（有島武郎）を全員が読んだ。

６月，７月　小説（一）
- 出来事　―志賀直哉
- 羅生門　―芥川龍之介
- 小説について　―川副国基

（吉田精一の芥川龍之介についての評論や，羅生門についてのレポートを読ませた。）

○小説の単元である。課題学習を使って，小説の読み方の基礎をこの段階で時間を掛けて教えた。
小説とその小説についての評論や，その小説についてのレポートも同時に学習し，二学期の作文（レポート）の準備とした。
この時の読解・鑑賞の指導を一学期の作文指導の下敷きとした。

一学期の作文指導。（詳細は第二章）

９月　「羅生門」の整理

10月　長文読解「敦煌」（新潮文庫230ページ）

○長文読解は文庫本一冊を一箇月位で読みあげる読解・

鑑賞の学習である。例年はこの長文読解を，読解・鑑賞の学習のまとめとして二学期末に行い，その学習のまとめとしてレポート（作文）を課して来た。本年度はそれらのまとめの学習を次の（小説　二）へ譲った。

11月　小説（二）(隠岐別府村の守吉―井伏鱒二)
井伏鱒二の作品を友人に紹介する

○小説（二）は課題学習を使った読解指導である。

○井伏鱒二の作品を友人に紹介するというのは，読書指導と表現（話す，聞くの分野）の指導である。この作品紹介の授業は本集録の，本校の読書指導の項に記した。

二学期の作文指導。（詳細は第三章）

11月以降　　随想・韻文等の指導。
（三学期の作文指導。　「詩」）

第二章　小説（一）の読解・鑑賞からの作文指導

（指導上の主な項目。―生徒作業）

〈1〉教材などから好きな表現を書き写す。
〈2〉写した表現をまねて文章を書く。
〈3〉フィクションを使う。
〈4〉文章を書く前に構想メモを作る。

（それぞれの項目についての指導者の考え方）

〈1・2〉(書き写す。写した表現をまねて文章を書く。)

優れた文章を書き写すということは，昔から多くの人に認められた学習法であった。しかし，この指導法は，最近，特に高等学校段階などでは実践されることは少ないように思う。それは，国語の学習時間に制限があることと，学習効果が短時間には表われにくいかも知れない。

本指導では，優れた文章を書き写すことの効果を前面に押し出して，長い文章を時間をかけて写させようというのではない。学習者の好みに合った部分を抜き出し書き写すのにとどまるので，分量も数行分に過ぎない。それでも，単に黙読したりするよりは，はっきりした文章の印象を得るだろうと考えている。

次に，学習者が抜き出した表現をまねて文章を書かせてみたい。「学ぶ」ということは，いつでも「マネブ」という要素の大きいことを忘れてはならないと思う。今日の作文指導には，もっと，優れた文章（ここでいう優れているかどうかの

基準は，高校生の場合は，生徒の好みにまかせるのがよいように思える。）を写したり，暗誦させたりする方法を導入した方がよいと考えている。

〈3〉（フィクション）

高校生に虚構を含む文章を書かせることは，多少乱暴のようでもあり，奇を衒っているようでもあるが，実際に書かせてみると，比較的自由に，生き生きと書く。本指導に特にフィクションを導入したのは，次のような事情のためである。

学習者に，それぞれの好みに合う文章を書き写させ，それをまねて文章を書かせると，書き写した文章と自分の体験とがぴったり同じということの方が少ない。まねようとする文章をむりなく生かそうとすると，どうしてもそこには虚構がはいってくる。とすれば，初めから虚構を予定して使って，自分の好きなように表現させるなかで，自分の本当に述べたいことを，遠慮なく書かせてみたい。

ただ，フィクションを用いる場合には，単に「小説を書きなさい」というよりは，なんらかの制限があった方がよいように思う。今回の「好きな文章をまねて書く」ということも適度の制限であると思う。

制限をするには，幾通りかの方法がある。たとえば，歴史上のある舞台に限らせるとか，後に述べるように，万葉集の歌の世界をふくらませるというやり方である。これは，一方では制限として窮屈なようでも，もう一方では，それに寄り掛って書くことができる手掛りになる。特に小説などに興味のない生徒でも，この方法だと書きやすいようである。

〈4〉（構想メモ）

まとまった文章を書く場合には，メモを書くように指導する。構想メモは，小論文を書く場合に特に大切である。本指導は論理的色彩は薄いが，フィクションを含んでいるため，構想メモを作らせてみた。メモの使い方に不慣れで，作品を書き上げた後で指導者向けのメモを作った者も何人かはいたようだ。何度かメモを作らせ，慣れさせてゆく以外にはない。

（具体的な指導の展開）

〈1〉（書き写し）

「出来事」を終え，「羅生門」の学習の途中で，両作品の文章の優れている点や比喩表現，象徴的な表現などについて学習した。その上で，自分の好きな表現（または優れていると思う表現）を抜き出させた。抜き出すのは，できれば描写の部分が望ましいとした。（抽象的な表現を避けようとした）抜き出す作品は (1)出来事 (2)羅生門 (3)その他の自分の好きな作品 の3つから，それぞれ最低1箇所ずつ抜き出させた。

〈2〉（構想メモ・まねて書く・フィクション）

〈1〉で抜き書きした表現をまねて，自分なりの文章を書くように指示した。フィクションを使ってよいことにした。また，まねる表現は，その文，または文章をそっくりそのまま使ってもよいし，その中の語句を使ってもよい，また，その部分の文章の組み立てを学んでもよいというように，比較的ゆるやかな制限にした。1時限の半分位を与えて，書き写しやメモ作りをさせたが，構想メモのイメージをと

らえにくい者もいた。

〈3〉（相互批正）

でき上った作品は,「書き写した文」「構想メモ」「作品」の3つを1セットとして綴じ合わせ，友人と交換させる。そして，漢字や送り仮名の誤りを訂正させる。さらに，最低1箇所は,「自分ならこう書く」という部分を書き加えるように指示した。ただ，読み手が，友人の作品に手を加えるという点は難しかったのか，表現に工夫を加えるという点では見るべきものは少なかった。

（生徒作品）　（縦書き。構想メモまでは罫紙。作品は29×26字の原稿用紙）

男子　A

「出来事」

二人の上には塀の内からいちじくが物憂そうに 締まりのない枝を差し出している。その葉は元気なく内へ巻きかけて，乾ききった薄ほこりに覆われて気持ち悪そうにじっと動かずにいた。

「羅生門」

しかも，肩とか胸とかの高くなっている部分に，ぼんやりした火の光を受けて，低くなっている部分の影をいっそう暗くしながら永久におしのごとく黙っていた。

「十一月三日の午後の事」

蒸し風呂から出て来た人のような汗の玉が皆の顔に流れている。そして全く黙り込んで，只急ぐ。汗と革類とから来る変な悪臭が一緒について行った。

構想メモ

登場人物……彼（病人）　その母

場面　　……彼が部屋の中で一人で寝ている。

時　　……ある日の午後。

内容

(1)　場面や登場人物の状況説明と「彼」の心理描写

(2)　「彼」のうっとうしく，淋しい気持の説明

(3)　母の行動と，それによって変化した「彼」の心

表現

病気のときの暗い気持を，部屋の中の状態を用いて表す。

活動するエネルギーを失った自分へのいらだちを，時計の規則正しい運動によって表す。

上が罫紙1枚分の，作品以前の学習の部分である。

病　　気

1年A組10番　男子　A

（羅生門）

近くの公園で遊ぶ子供達の声が小さく聞えていた。彼は，カーテンのすきまから少しだけ差し込んでくる日光に一つだけ照らしだされた枕をぼんやりと見ていた。彼が寝込んでから，すでに

（出来事）

一週間が経っていた。普段は大きな声で叫んでいるステレオもこのごろは暗い部屋の隅で，すっかり元気を失って，だまりこくっていた。熱が続いたせいだろうか，黒っぽい家具がおそろしいもののようにのしかかってくるように感じられ，彼は目を閉じた。

彼の

しかし，部屋の隅の時計の規則正しい音が妙に耳ざわりでなかなか寝つけなかった。

ものの一時間もたたないうちに，彼は下の部屋から聞こえてくる楽しそうな話し声で，いやな夢から解放された。すべてのエネルギーを失った部屋で，時計の音だけが，相変らず規則正しく響いていた。下から聞こえてくる声を聞くと彼は，自分と黒っぽい家具だけが，この部屋に閉じこめられているように思えた。その時，

「あの子も，もう大分いいようだから，今晩は久しぶりにおいしい物でも作ってあげうかね。」

よ

という，母のうれしそうな声が彼の耳に届いた。すると，部屋全体が，今まで失なっていたエネルギーをとり戻したように感じれた。家具達は自分の役割を思い出したように彼の意識から出ていつもの場所に落ちついた。

時計は相変わらず規則正しい音を発していたが，もう彼には，その音も気にならなくなっていた。

上の作品が，29×26字詰のちょうど一枚分である。――――の部分は，まねをして書いた箇所である。行間の書き込みは，友人が訂正したものである。指導者はこの作品に「うまく表現を使っています」とだけ朱を入れた。「景情一致」を使ってみたり，二箇所も教科書を参考にした部分があったりで，律気な作品だ。ただ，書く途中では随分苦労した様子が見えるから，書くのが楽しかったかどうかは疑問である。日頃の文章よりはよほどよい作品になっているから，この生徒にとって，フィクションが文章の成長に役立ったことは間違いない。

ＩＡ　27番　男子　Ｂ

「出来事」

○　わたしの乗っている電車は広い往来の水銀を流したような線路の上をただ真っすぐに単調な響きを立てて走っていた。

○　ふと気が付くと，芝居の広告にとまっていた無邪気なひょうきん者はいつか飛び去って，もうそこにはいなかった。

「羅生門」

○　夕やみはしだいに空を低くして見上げると，門の屋根が，斜めに突き出した甍の先に重たく薄暗い雲を支えている。

○　瞬く間に急なはしごを夜の底へ駆け下りた。

「北帰行」　　渡辺由輝

○　渺々たるオホーツクの海原は　すでに赤々と染めつくされていた。突端の岩礁で流木を集め盛大な焚火をしてその夜を過ごす。吹きすさぶ海風にふるえながら，北辺の窓を見上げながら……。

〈構想メモ〉

登場人物――わたし　群集　駅員

わたしは　いつものように通学しているが，その途中ふとしたことから人の全然いない世界に入ってしまう。それからまたしても元の世界にもどり，その経験をなつかしく思う。

「出来事」　　1Ａ　27番　男子　Ｂ

わたしは，毎日　大阪の高校へ通学しているものです。

その日は　どんよりと雲がたれ，時々雨がぱらつくという，なんともうっとうしい天気でありました。私は，いつものように蛸地蔵で各停にのり岸和田でこれもまた各停である準急に乗りかえました。(説明しておきますと，この電車は堺から新今宮の間だけ急行になるのであります。)いつも途中から乗ってくるはずの友人は，クラブの早朝練習でもあったのでしょうか，会いませんでした。混雑ぶりはひどく電車の中は人いきれに満ちていました。考えてみますと，このような大勢であっても各人は孤独なのであります。見知らぬ者達が一つの電車に押しこめられて，その者達を沈黙が押し包んでいるのであります。

新今宮に着きますと，大勢の人々が電車からはきだされ，地下道に吸い込まれてい

きます。わたしもいつものように地下道の階段を降りていきますと，途中に今まで気がつかなかった別の地下道が一つあるのに気がついたのであります。しかし，まわりの人々は，その地下道があるのに気がつかないのでしょうか。またはその地下道があるのを前から知っているのでしょうか。でもその地下道の前を行き過ぎるだけで入ってゆく人は一人もいませんでした。学校の始業まで時間もありましたので，好奇心にかられその地下道に入って行きました。幅が２メートルぐらいはあったでしょうか，できたばかりの明るい地下道でありました。しばらく行きますとゆるやかに下っていき，だだっ広いプラットホームに出たのであります。しかし，どこにも人はいません。なにか薄ら寒いのを感じましたが，無人の改札口を通りホームに出ました。

その時です。突然うしろから私の肩に手をかけたものがいました。その時の気持ちというと，なんと言いましょうか，心臓の凍る思いをしました。ゆっくりとふり向きますと，ごく普通の駅員が立っておりました。だだっ広いホームに駅員が一人に，わたし一人。恐ろしくなって逃げようとした時，その駅員は「どこまで行きたいのですか。」と聞きました。わたしは声がでません。「どこへ行くつもりですか。」と再度聞きました。わたしは，やっとのことで自分のいつも降りる環状線の寺田町の駅名をいいました。すると急に電車が入ってきました。驚いたことに環状線の電車なのです。客は一人も乗っていません。ドアがあきました。わたしは逃げようとしましたが，急に駅員はものすごい力で電車の中へわたしを押し込み，ドアが閉まり電車が動き出しました。

わたしの乗っている電車は，わたし一人を乗せて，線路の上をただ真っすぐに単調な響きを立てて走っていきました。その時の私は不思議にも恐怖が抜け，孤独感も感じませんでした。外の風景を見たときまたしても驚いたのであります。いつもの環状線の電車からガラスごしに見える風景と同じなのです。ただちがうことといえば，車内には僕一人ということと車内放送がかからないということであります。いつもとかわりのない，しかし，無人の天王寺駅をそのまま通過しました。あいかわらず外の風景はいつもと同じで学校も見えますが，道にも人の姿は見えません。そうするうちに寺田町の駅につきドアが開いたのです。わたしはためらいもせずホームに降り，改札口の方へ降りて行きました。そうしていつものように，改札口へ出るために角を曲がったときです。

わたしは　見たのであります。人々が走って階段をのぼってくる。向うのホームから大勢の人々が降りてくる。人々がせわしく歩いているのを。僕はたった今まで一人でいたのです。それがどうしたことでしょう。いつのまにか元の世界にもどっているのであります。わたしのまわりには，友も数人いました。わたしはあ然としたまま改札をくぐりました。……

雨雲が空を低くし，見上げると街路樹の葉が小雨にぬれていました。

きょうもわたしは，通学しています。時々あの経験がなつかしく思われます。

トル　　トル　を思い出しながら。

〈感想〉　（筆者の友人の感想。なお上記最後の行の書き込みも同じ人物）

――ます。というややくどい言い方が，逆に読者に印象を与え，よいと思う。

ただ，つきはなした感じが，最後に欲しいと思って訂正した。あとは「――します」で動きがにぶくなるのでは？

（指導者の短評）
短い範囲に実によくまとまっています。うまいもんです。

上の作品がちょうど平均的な作品であろう。訂正した方がよい所も残っているがそのまま印刷してみた。指導者の評は，軽い言葉で，かならずほめることにした。文章の入門期の指導では，ほめることによって書く喜びを覚えさせることが大切だと考えている。

夕立ち　　1B　36番　女子　C

「出来事」　わたしの乗っている電車は広い往来の水銀を流したような線路の上をただ真っすぐに単調な響きを立てて走っていた。

「羅生門」　夕やみはしだいに空を低くして，見上げると，門の屋根が，斜めに突き出した甍の先に，重たく薄暗い雲を支えている。

「竹青」(お伽草子より)　やがて夜になると，輪郭の滲んだ満月が中空に浮び，洞庭湖はただ白く茫として空と水の境が無く，岸の平沙は昼のように明るく柳の枝は湖水の露を含んで重く垂れ，遠くに見える桃畑の万朶の花は霞に似て，微風が時折，天地の溜息の如く通過し，いかにも静かな春の良夜，――

〈構想メモ〉
幼いころの話を多少変えて書く。
散歩からなかなか妹が帰って来ず，ふと気がつくと，空に雨雲が広がって今にも雨が降り出しそうであった。妹を迎えにかさを持っていった。もうすでに雨は降り出し，夕やみはしだいに空を低くして――――。
妹の行くと言った場所にいっても妹はいなかった。雨はますます激しくなり，私の頭の中をいやな思いがかけめぐった。しばらくその辺を捜してみたが，いなかった。もしや家に帰っているのではとわずかばかりの希望を胸に抱いて走って家に帰ったが，やはり家にもいなかった。
しばらくして，よその親切なおばさんに送られて妹が帰ってきたとき，私はとてもホッとして，そしてうれしくなった。

夕立ち　　1B　36番　女子　C

これはまだ私たち姉妹の小さかった頃のことである。
七月末のある夕方，私の小さな妹が，
「お散歩にいってくるわね」と言い置いて近くの神社の裏山に出かけて行った。夕方

とは言ってもまだ七月。太陽が西の山々の間にその姿を隠すまでには，かなり時間があったので，私は大して気にもかけていなかった。

ふと気が付くと，妹が出ていってからもう三十分になる。日没の時間は遅いが，夕刻の太陽というものは，まるですべり台にのせたボールのように，加速度がついて，瞬く間に沈んでしまうものである。外を見ると，西の山々に沈む太陽をまるで追いかけでもしているように，東の空から真黒い雨雲が広がって来るではないか。

妹のことが気がかりになって，かさを持って迎えに行った。私の足はしだいに速くなり，いつの間にか走っていた。雨雲は，私の胸をおおってゆく不安のように，広がっていた。

裏山に着いて，妹を捜したが，いなかった。もうすでに雨は降り始めていた。もう一度捜してみた。でもやはり雨の裏山には誰ひとりいなかった。雨はますます激しくなり，私の頭をいやな考えがかけめぐった。

夕やみはしだいに空を低くして，見上げると家々の屋根が，斜めに突き出した甍の先に，重たく薄暗い雲を支えている。

「もしかすると，もう家に帰っているのでは。」と思い，このかすかな希望にすべてをたくして家に帰った。

しかし妹は家にもいなかった。

小さな妹が薄暗い中で雨にうたれ，道に迷いながら，

「お姉ちゃん，お姉ちゃん……」と泣きながら私を呼んでいる様子が目に浮かび，妹をこんな目にあわせた責任はすべて私にあるのだと思うと，なぜあの時，

「もう遅いからやめにしなさい。」と言わなかったのか，悔やまれてならなかった。

それから数分は，いたたまれない気持ちだった。

門の方から，かすかな物音が聞こえる度に，そちらの方へ走っていったが，妹ではなく，犬や猫の立てた物音であったり，あるいはまた，通りを通りすぎていく人の足音であったりした。

「ああ，あれが妹であれば，どんなにかうれしいのに……。」と思いながら家にはいった。

ふと，玄関で物音がして，妹の

「ただいま」と言う声がした。玄関に走って行って妹の顔を見るとホッとして何だか急にうれしくなり，妹を抱き上げた。妹は，よそのおばさんに連れられて帰って来たのであった。

空を見ると，もうすっかり暗くなっていたが，雨は止んで，一番星が空で輝いていた。

（指導者の評）

いい作品です。夕陽と雨雲，雨と一番星がよく生きています。「一番星」はことばとしてはいいのですが，時間的に少し無理があるので，「雲間から大きな星が一つ」位の方がいいのではないでしょうか。

上の作品は，フィクションをあまり使っていない例である。文章の工夫はよくゆき

とどいている。

以上三作とも，高校一年生の一学期の作品であるから，皆幼く，まだまだこれからという感じが強い。しかし，子供っぽいながらも，珍しい世界（フィクション）にふれて喜んでいる感じがする。こんな文章だったらまた書きたい，今度はもっと面白いものを書く，と言う生徒が多く，この指導の一つの成果であろうと考えている。

第三章　小説（二）からの作文指導(「隠岐別府村の守吉」―井伏鱒二―からの発展)

（授業の狙いと方法）

私は現代国語の授業の二学期の中心事項は「長文読解」と決めてきた。本年度も，二学期の前半（１ヶ月分位，８時間）を使って，「敦煌」全文をグループ学習の形で指導した。例年であれば，全文を読み終えてから，「敦煌」や井上靖についてのレポートを課すところである。今年は少し趣向を変えて，「長文読解」の後すぐに「隠岐別府村の守吉」の授業に入った。その，教科書を中心とした「読解・鑑賞」の授業が終わると，各クラス共，六つのグループを作らせ，それぞれのグループに作品紹介をさせた。つまり，各グループ毎に，井伏の別の作品を読ませ，それを，その作品を読んでいない他のグループの人達に紹介するという形の授業にした。「読書指導」と「聞く・話す」の授業と言えようか。その紹介の「まとめ」として，各班に文章を書かせた。文章を書くための注意は次の通りである。

〈「まとめ」を書くときの注意〉

1　各班は原則として２つに分かれ，それぞれ３～４名のグループを作る。
2　各グループは，井伏鱒二の作品をそれぞれ１つ選び，各班員が手分けして，その書物についての文章を書く。（たとえば，A君は感想文，B君は読んでない友人に知らせる紹介文，C君はレポート。）
3　各個人の書いたものは，グループ内で回し読みをして，グループ全体の作品として完成させる。

以上のような指示のもとに，読書指導と作文指導とを一体としたような課題を与えた。授業中，友人に，井伏の作品を紹介するとき，グループが選んだ作品が，「隠岐別府村の守吉」と比べてどうか，という「比べ読み」の方法をとらせた。従って，レポートも，その考え方を基本として書かせた。つまり，「隠岐別府村の守吉」と比べて，「方言」の問題ではどうか，「地方色」ではどうか，「登場人物」ではどうか，というように考えさせた。このように，レポートの視点を設定することによって，何を書いてよいのか分からない生徒に，一定の方向を与えようとしたのである。さらに，評論家の解説をアレンジしたようなレポートをなくしようと考えたのである。

（生徒作品）

生徒達がどのような作品を選んでいるかについて，次に１クラス分の例を挙げる。

Ⅰ班　岬の風景（４名）　釣場（４名）
Ⅱ班　因の島（４名）　鯉（４名）
Ⅲ班　屋根の上のサワン（４名）　駅前旅館（４名）
Ⅳ班　黒い雨（７名）
Ⅴ班　朽助のいる風景（４名）　多甚古村（４名）
Ⅵ班　遙拝隊長（４名）　本日休診（３名）　　（１年Ｃ組　計　46名）

他の班に紹介した作品以外の作品を選んだグループも多かった。クラスによっては，別々の班が同じ作品を選んだ場合もあったが，「まとめ」の段階では，同じ作品を選んでもさしつかえないことにした。なお，どの分野を担当する者も，かならず作品中の表現をおさえて書くことを強調した。私の指導の基本的な方法として、「どのような国語の学習も，必ず表現から出発して表現に帰る」ことを特に大切にしているからである。

次は,「屋根の上のサワン」のグループの，紹介文・レポート・感想文である。三つとも似たような内容になってはいるが，紹介文・レポート・感想文としての一往の条件を満たしていると考える。（紹介文・レポートとしては未完成である。このことについては後でふれる。）

「屋根の上のサワン」の紹介文　　１Ａ　28番　女子　Ｄ

「おそらく気まぐれな鉄砲うちが狙い撃ちしたものにちがいありません。わたしは沼地の岸で一羽のガンが苦しんでいるのを見つけました。がんはその左の翼を自らの血潮でうるおし，満足な右の翼だけを空しくはばたきさせて，青草の密生した湿地で悲鳴をあげていたのです。」これは今から紹介する「屋根の上のサワン」の冒頭の部分である。冒頭の部分がその小説の全体を表現しているというが，この本の場合も，確かにそれだと思う。低くたれさがった雲，こおりそうな冷たい風が吹きぬけている。そんな場面が私の頭に浮かぶ。人間に撃たれた一羽のがんが，悲痛な叫びをあげ，右の翼だけを空しくはばたきさせている。いかにも，悲しく，また，暗い場面である。この冒頭が，最初，私にそんなイメージを与えたのだ。また，別の見方をすると，それが読者をこの小説の中味へと引き込む原因となっているのかもしれない。

まず，この小説は，がんと作者（私）との出合いから展開される。出会いと言うのは，最初作者が，鉄砲で撃たれたがんを見つけたことである。作者（私）は，傷ついたがんを拾い上げるが，このがんの羽毛や体の温かみ，また意外にも重たい目方が作者の思い屈した心を慰めてくれた。作者はこのがんを家に持って帰り，治療を始める。治療が終わってからも，傷口の出血がとまるまで彼を縛ったままにしておいたが，作者（私）は，治療の結果を非常に心配した。しだいに作者はがんに親しみを感じるようになり，がんの傷がよくなると，家ではなし飼いすることになった。馴れると非常に人なつっこい鳥で，この鳥にサワンと名づけ，野道や沼地への散歩に連れて行った。やがて秋になり，ある日のこと，激しい雨があったあと，作者がかわききらない足袋をよくかわかそうとしているとき，サワンのかん高い鳴き声を聞いた。作者（私）がとめても鳴きやまなかった。サワンは夜空に高く飛んでいる三羽のがんに「私をい

っしょに連れていってくれ！」と叫んでいたのでしょう。作者は翌日，サワンをしかりつけ，多量のえさを与えるが，サワンはそれから，屋根の上に登って必ずかんだかい声で鳴く習慣を覚えた。その夜は，サワンがいつもよりもさらにかんだかく鳴いた。作者は早くかれの鳴き声がやんでくれればいいと願ったり，かれに出発の自由を与えてやらなくてはなるまいと考えた。サワンの号泣も聞こえなくなったが，作者はさらにサワンの翼の羽の早く生じる薬を塗ってやろうとさえ決心した。しかし翌日，作者は，いたるところを捜したが，サワンがいなくなっていることを知った。

大体のあらすじはこうであるが，強弱という点から見ると，最初，静が続き，静の途中で伏線のようなものがはいっていると思う。その次，急に動に変化し，その後，少し弱まるが，また弱い動がはいり終わる。このような強弱の展開が読者を奥へ奥へと引きつける。そして，最後に，読者の心にひとつぽつんと残すものがあるというのは，井伏鱒二の小説の特徴だと思う。この小説では，トタンのひさしの上の一本の胸毛、「隠岐別府村の守吉」では、『おお，その懐かしの物語。……たった一言，ただそれだけ申しました』。が，それにあたる。

最初にのべたように私がこの作品が他の井伏の作品より暗いイメージを持ったのは、表現の方法にある。例えば，サワンが最初に鳴き声をあげて首をさし伸ばしているとき，その晴れわたった夜空の中には赤くいびつな月が出ているといったふうな，背景の描写が私の頭の中に絵のように美しく描かれる。また他に，作者（私）が夜ふけの寝床の中で，悲しみ苦しみながら，サワンの鳴き声を聞いている時の作者（私）の心の描写。これらはみんな井伏の心を表現しているのかもしれない。しかし，それらは決して悲惨なものではない。すべてが暗い雰囲気をもっていながら美しく，小説というよりも詩に近いほど，場面のひとつひとつ，また作者（私）の心が絵になって読む人を楽しませてくれる。ストーリーだけを追う楽しみだけでなく，井伏の描いた自然，また人間の心の「美」を感じさせられることに，「屋根の上のサワン」の味わい深さがあるような気がする。

ところで，この小説は何を言おうとしているのだろう。私の考えの一つは，人間と野生の動物の間に親しみというものがあっても，自然にさからってまで，いっしょに生活できないことである。作者（私）が愛せば愛するほど，サワンは遠くはなれていく。それほどまでに，人間と鳥との世界はちがうのだろう。

もうひとつは，井伏の大空へのあこがれではないだろうか。つまり屋根の上のサワンによって彼自身を表現しているのである。醜い人間の世界から逃避し，はてしない大空の自然にとけこみたいという夢であり，あこがれである。井伏はそれを表現したかったのではないでしょうか。

「屋根の上のサワン」この小説のもつものは，人間がだれしも持つ，大空，大自然へのあこがれであり，人間の心また自然の美である。ストーリーを追うだけなら，この話のすじは単調かもしれない。しかし，読む人の心にしみじみとこれらを感じさせてくれる。また，私は井伏のこの作品がもつ独特の雰囲気が好きである。暗く，美しく，ひんやりとした空気に包まれたような雰囲気が。

レポートと感想文の中間的な作品である「作者が何を言いたいか」ということは，前面に押し出す必要はないと考えているが，この生徒の場合は，不十分とはいえ主体的な読み方ができているし，さほど間違った読み方でもないから，これでよいと考えている。紹介文の条件は，読み手が，紹介された作品が読みたくなることだと指導した。その点では成功していると考える。

「屋根の上のサワン」レポート　　1A　32番　女子　E

「おそらく気まぐれな狩猟家か悪戯ずきな鉄砲うちかが狙い撃ちにしたものに違いありません。わたしは沼地の岸で二羽のがんが苦しんでいるのを見つけました。がんはその左の翼を自らの血潮でうるおし，満足な右の翼だけを空しく羽ばたきさせて，青草の密生した湿地で悲鳴をあげていたのです。」

これがこの小説の冒頭の部分である。特に短編では冒頭とラストの果たす役割が大きいといわれるが，この小説でもこの部分が，全体のイメージを作りあげ，象徴しているようだ。

血の赤と青草の緑。空しく羽ばたく音と悲鳴。そういう色と音が一体となって物悲しさをよく表わしている。一方「隠岐別府村の守吉」を調べてみると，冒頭に「日本瞥見記」から引用した菱浦の寂しい情景が書かれていることがわかる。「守吉」に見られるような地域性とまではいかないけれど，この小説でも，それに似た，ある一種のなつかしさと，寂しさとが，すでに冒頭の部分に表わされていると思う。

「わたし」はそのがんを持って帰って傷の手当てをしてやるが，そこにはこう書かれている。

「……ちょうどそこへわたしが通りかかったわけで，その時わたしは，ことばに言いあらわせないほどくったくした気持で沼地のほとりを散歩していたのです。……」

このくったくした気持ちというのは，この小説を書いた時の作者の気持ちに相違ないと思うが，それはともかくとして，うちひしがれた「わたし」と傷ついた「がん」との出会いは，何か効果をもつように思う。悲しみと悲しみとが触れ合ったとき，そこにはあたたかいものが生まれるからだ。こんなところに，井伏鱒二の，極端――非常に幸福であるとか不幸であるとかいう――をひかえる作風がうかがえるような気がする。

そうして「わたし」はサワンに出会い，愛をこめてつくした。「……かれに対するわたしの愛着を裏切って，かれが遠いところに逃げ去ろうとはまるで信じられなかった……」と書かれている。しかし。サワンは去った。たった一本の胸毛だけを残して。羽のないサワンはいったいどこへ行ったのだろう？それについていくつかの予想をたててみた。

○　仲間にくわえられて連れていかれた（南の国まで連れていかれたか，あるいは途中どこかに落とされたかはわからないが。）

○　あまりに激しく鳴いたために鳴き疲れて死んでしまい，その魂がのぼっていった。

○　かぐや姫のように，人間の力ではどうすることもできない世界に連れていかれた。

（以上３つの考えは，グループ内での討論のとき出た意見である―石川注）

しかし，これらはどれも，もう一つぴったりこないような気がする。作者は「おそらくかれは，かれの僚友たちの翼にかかえられ，かれの季節向きの旅行に出ていってしまったのでありましょう」と結んでいる。でも私は翼のないがんが，そう遠くまでささえていかれるものではないと思うのである。どちらにしろ，サワンが去っていくのを「わたし」はその目で見たわけではないのだからなんとも言えない。このことは，ラストをあいまいにする，井伏鱒二独特の作風に結びつくが，これによって，残されたもの――トタンの継ぎ目にささって朝の微風にそよいでいる一本の胸毛――が実に鮮明に，くっきりと私達を印象付けている。これは「隠岐別府村の守吉」にある，「おお，その懐かしの物語。……たった一言，ただそれだけ申しました。」というラストの部分によく照合している。これもやはり，ぽつんとあとに余韻を残す。井伏鱒二の作品の特徴の一つだといえる。

風にそよぐ一本の胸毛，この一本は「わたし」の心の空虚さを表現したものだと思う。そして同時にこれがまた，この小説全体を包む寂しさであり，冒頭もラストもこれが描かれている。ただ冒頭の寂しさが，うちひしがれるとか傷つくとかいった，どちらかというと密な寂しさであるのに対して，ラストでは裏切られた，とりのこされたという，空虚な寂しさである。虚無感。そんな言葉がぴったりかもしれない。

この寂しさは，サワンに裏切られたことからくるものだけだろうか。それだけではないと思う。サワンが求めたのは，限りなく広がる大空であり，そこを飛びまわることのできる自由であった。きのうまで自分といっしょにいたサワンが，一夜のうちに，自由な大空へ行ってしまった。自由ではない自分を思いながら，サワンがたった一つ残していった胸毛を眺めている「わたし」の心は，どんなにむなしいだろう。そして同時に，大空へ，自由へのあこがれを強く胸に抱いたにちがいない。

サワンは自由を求め続けた。傷が治療されたその夜中には電灯を夜ふけの月と見違えたのか，その方に首をさしのべてかん高く鳴き，雨あがりの赤い月夜には，三羽のがんに向かって鳴き続けた。いずれも，その時のサワンは，痛々しい程，夢中で，それがゆえに物悲しいものだったが，あきらめずに，これでもか，これでもかと，強く試みるサワンの態度に私は心魅かれた。そうした努力が実ったのかもしれない。もし，この作品を井伏鱒二以外の人が書いたら，おそらく，ラストは，「わたし」がサワンが仲間にかかえられていくところを見守っているということで結んだだろうと思う。そこを，あいまいにしたところがいかにも井伏らしい。そうすることによって，大空の広さがさらに広がっていくような感じを私達に与えてくれる。

そして，自由へのあこがれと同時に，自然が自然に戻ろうとすることは，人間の力ではどうすることもできないのだということを，井伏鱒二はこの作品で訴えていると思う。

高Ⅰ段階で，レポートの書き方というもうはことで指導することは，ほとんどない。この学年についても，「羅生門」の指導のときの，生徒作品，レポートを読んだだけである。従って，調査とか，いろいろな資料のつき合わせとかいうことは，指導もしていないし，そういう指示も出していない。それは二年生以降に指導する。この段階ではレポートを，グループの話し合いの結果の「報告」と，いくらか知的な面で考えを

すすめたことの「まとめ」として考えている。つまり，感想文からレポートへの分離の第一歩としているのである。高1では，そのような文章を書かせる方が，生徒も自分の「思い」をのべることができるので面白く書けるようだ。それでも，紹介文，レポート，感想文というように分担させるのは，書くことの目印を決めやすくするためと，仲間が集まって一つの作品を作り上げるのだという意識を持たせるためである。

そういう意味の文章として読むと，一つの作品に向かって書いた文章として，上にあげた作品はすぐれたものと考えている。つまり，書かせる文章の分類，名称は，あくまで手段であって，よく読みこみ，そしてそれを表現すればよいのである。

「屋根の上のサワンを読んで」　感想文　　1A　38番　女子　F

「サワン，出てこい！」その朝，サワンの姿が見えないのに気付き，すっかり狼狽してしまった作者の目に写ったものは，トタンの継ぎ目にささったサワンの胸毛と，沼に沈んだ植物の朽ちた葉だけであった。サワンにはわからなかったのだろうか。誰が自分の傷ついたはねを治し，ここまで世話をしてくれたのか。そしてまた，サワンの鳴く声に心を痛めながらも，いつも彼のことを考えてくれていたのは誰なのか。それは，月明の中を飛び去っていった彼の僚友たちではなく，また彼が生まれ育った大自然でもなかったはずだ。しかしサワンは帰っていった。人間の手の届かない所へ。人間の力ではどうすることもできない世界へ。

この物語の中で作者は主人公としてまたひとりの人間として描かれ，それに対してサワンは，自然界の一員として表現されていると思う。そこに人間と，大自然との対話が、描かれているようである

サワンは一時的には作者になついたが，秋がきて，仲間たちが飛んでいくのを見てはしきりに鳴くようになる。それは動物の本能であろうが，ここで私はふと「かぐや姫」の物語を思い出した。かぐや姫が天からの迎いにつれられて天へ昇っていったのと同じように，サワンは僚友たちにつれられて，自然界へと帰っていく。かぐや姫が帰っていった天，そして自然界，この二つは共に人間の手では，どうすることもできない世界なのだ。しかし，人間は天に踏み込むことはできないが，自然は人間の手で簡単にこわされたり，つくりかえられてしまったりする。自然は人間の力の及ばない所にあるがゆえに，人間が少しでも手を触れたりしたらすぐ破壊されてしまうものではないだろうか。また，この物語で作者がサワンにしてやったことは，すべてまちがっていたのだろうか。

客観的にこの物語を読んでいくと，作者はサワンのはねが治れば，すぐに，もとの沼へ帰してやるべきだったと私は思う。そうすればサワンも自由に空を飛び仲間たちのところへも行けただろうし，作者もサワンの悲しげな鳴き声に心を悩ませることもなかったであろう。しかし，人間とはそこまで自然を理解し，自然に尽すことはできないようだ。

私だってどこかで傷ついた動物を見つけたら，つれて帰って手当してやるだろう。それは少しも悪いことだとは思はないし，当然やるべきだと思う。しかし，傷を治してやっているうちにその動物に愛着を感じ，いつまでも自分のペットとして，そばに

おいておきたくなるものだ。たとえ自然に帰してやることが，その動物にとって，もっともよいことだとわかっていても，ついついそのまま飼っておきたくなる気もちは誰だってわかるだろう。もしサワンに口がきけたら，きっと帰してほしいと作者にたのんだだろうな。しかし最後にサワンはいつまでもいて欲しい，という作者の気持ちを裏切って自然へ戻ってしまうのだ。人間によって傷つけられ，そして人間によって治されて。これですべてがもとの状態に戻ったといっていいのかは私もわからない。ただ深く理解し合うことのできない人間と動物との悲しさが残るばかりだ。

ところで，サワンが見つけられてから，帰ってしまうまでの作者の感情が移り変わっていく様子がかなり克明に描かれていることに気づく。井伏鱒二は自分自身を主人公にすることによって，ひとりの人間としてだけでなく，彼自身の気持ちを「わたし」という主人公に託したのであろう。

沼地の岸を歩いていた時の「わたし」の気持ちは

「そのとき私は，言葉に言い表せないほどくったくした気持ちで沼地の岸を散歩していたのです」と書かれている。それは，この物語を書いた時の作者の気持ちそのままだろう。そして，沼地でサワンとめぐり会ってからの変化に富んだ日々。サワンがいた時，サワンは作者によくなついただろうし，彼も自分のことを忘れてサワンをかわいがったのだろう。明るい夏の沼地の岸を楽しげに歩く，作者とサワンの様子が，この物語を読み始めた私の頭について離れなかった。いつまでも作者はサワンと，このような日々を送ってくれたらなあ，と私も思っていた。しかし，自然がそうはさせなかった。サワンがいなくなったとき，また彼は，あのサワンを見つけた日，沼地を歩いていた時と同じようなくったくした気持ちで、物音ひとつしない沼地をながめていたにちがいない。せっかくはねを治し，世話してやったサワンだからこそ自分の手ではねをもとどおりにしてそして大空に放ってやりたかっただろう。サワンをいつまでも自分のそばにおきたかっただろう。作者が，いなくなってしまったサワンのことを

「彼の僚友たちの翼にかかえられて，彼の季節むきの旅行に出て行ってしまったのでありましょう』と書いた。そのことばから感じられる，作者の，かわいがっていたサワンをもとの姿で自然に帰してやることができなかった自分の無力さと，後悔への叫びが私の心に深い感銘を残した。

作者は傷ついたサワンを治してはやったけれど，結局は自由に空を飛べるはねにしてやることはできなかった。やはり人間は自然に手出しをすることはぜきないのだろうか。人間も自然界の一員であるはずなのに。静けさと虚しさのみが残った。サワンが遊びまわった沼地の水面は，わずかに風に吹かれているだけであろうし，サワンが僚友たちに向かって鳴き叫んだ屋根の上だって，今は静寂の中に包まれているであろう。

サワンはもう二度と人間の手にふれられることはないだろう。また，そうであってほしいと願いながら，この本を閉じた。

以上の三人が一つのグループで,「屋根の上のサワン」班ということになる。全体の印象などは，三人でよく話し合っていると見えた，共通の感じが，無理なく文章中に

出ている。しかし,「作者」と「わたし」の関係などは，授業でしっかりとあつかっていない関係もあって，三人三様のとり方をしている。

全体として,「教科書の,『隠岐別府村の守吉』との関係のつかみ方」「『屋根の上のサワン』の読み込みの深さ」「文章表現をおさえているかどうか」「生徒の文章の組み立て方,論の展開の仕方」などの基本的な点では，このグループは及第であると考えている。

ただし，この三人の作品は，いわば皆「感想文」である。「レポート・紹介文」としての条件には欠けている。他の生徒の作品にも,「レポート」としてはまだ完成度の高いものはなく，紹介文は,「粗筋」や「人物紹介」が主となるし，大変長いものになるので，全文を引用することは避ける。例として，他のグループの作品の目次のみを次に示す。

作品――軍歌「戦友」
班　　1B第2班　8名　　（注　1ページは200字分）
目　次
第　一　部　（紹介文）
男生徒　G　3～10ページ　（主としてあらすじ）
男生徒　H　11～18ページ　（主として人物紹介）
男生徒　I　19～44ページ　（主として解説）
第　二　部　（感　想）
女生徒　J　49～66ページ　（感　想）
女生徒　K　67～74ページ　（感　想）
第　三　部　（レポート）
男生徒　L　79～82ページ　井伏鱒二の戦争に対する考え方について
男生徒　M　83～92ページ　井伏鱒二　人・文学・作風
男生徒　N　93～114ページ　井伏鱒二の生い立ちや性格など

指導者の方で要求した提出物は，原則としては上記のような形になるはずであった。しかし，しっかり読んで自分の考えを持って書こうということを大切にしたので，形式に強くこだわるということはなかった。

以上が高Ⅰを対象として指導して来たことである。最後に三学期には，生徒の好きな詩をとり上げて感想を書かせ，生徒に詩作をさせようと考えている。第一学期には，フィクションを含む作文を書かせた。第二学期には読解をもとにして，レポート，感想文など，知的作業の面の強い，小論文への入り口となるものを書かせた。第三学期には詩を書かせることになる。本年の作文の各学期毎の三本柱は以上の通りである。今後の計画等については，最後のまとめに譲る。

B　高Ⅱ（21期生）古典Ⅰに於ける実践

〈万葉集の鑑賞に於ける作文指導〉

万葉集の指導は高Ⅱ（21期生）を対象とするものであり，現代国語の作文指導とは少し違ってくるので，簡単に触れて，作品例を挙げるにとどめる。

生徒に万葉集の鑑賞をさせてみると，その世界がいかにも貧しくひからびていることに気が付いた。これは歌の現代語訳にとらわれすぎて，その背景の，大きく広い世界に気付いていないからのようだった。この「文法的な正しさ」とか「現代語訳」とかの呪縛から解き放ってやろうと考えて，高Ⅰの作文指導に用いたフィクションを導入することにした。

生徒達には，次のような注意を与えて，鑑賞文を書かせることにした。

〈1〉歌そのものの，基本的な意味は変えてはいけない。

〈2〉歌の成立の事情は調べてもよいし，特に調べなくてもよい。

〈3〉歌の言葉の表面に表れていること以外は自分が考え，その歌の「場面」と「筋書き」を舞台監督になったつもりで書け。

特に，自分が監督になって，映画，芝居の場面を組み立てるつもりでこの歌について述べよという点に力点をおいた。以下に生徒の作品を挙げる。

2Ａ　27番　男子　O

（一）瓜食めば子ども……安眠しなさぬ　　巻五　802　　山上憶良

（二）子供の好きなすいかを食べると，いつも遠くにいる子供を思い出されてくる。栗を食べるとなおさらそのかわいさを思い出す。いったい子供はどこから生まれて来たのだったろう。目の前にしきりと気がかりな子供の様子がちらついてよく眠らせてもくれないことだ。(指導者――瓜はうりのままでいいのではないか)

（三）彼は今，遣唐少録として唐にいる。齢は40，50才で白髪が目立ってきた。渡唐前，彼はあることで大いに苦しんだ。彼の子供（15,6才）が大病にかかったのである。病気は治ったものの，日頃より子煩悩の傾向のある彼にとって，その時の痛々しさが思い出され，可哀相で可哀相でいとおしく，まして遠く長く離れているから心配で，それが裏返せば又，子供をかわいく思う気持ちにつながってい，子供の事が頭より離れない。そんなものだから，子供の好きなすいかを食べれば子供のことをいつも思い出してしまう。そしてある日，子供の大好物の栗を食事に出され，子供と一緒に食べた事，山にとりに行ったことなどが思い出され，改めて〝治って良かったな，今頃何をしてるかな〟と思い，こんなに自分にかわいさを思わせるあの子は，本当に自分達が生んだんだろうか，本当は天からやって来たんじゃないかと思っていると，子供が目の前にいるようで……よく眠れなかった。そんな気持ちをそのまま彼はこの歌に感謝をこめて歌った。

（四）根拠　　ちょっと推測が過ぎるかもしれないが，それなりに根拠がある。子供が眼前に浮かぶのだから，遠く長く離れているはず。憶良の子供好きは他の歌から分かるが，強すぎる。――大きい心配事の後，別れた。史実より，702年渡唐。660年生まれ。42才。他のことから子供が15,6才だと分かる。

2A　32番　女子　P

春雨に衣は甚く通らめや七日し零らば七夜来じとや　　作者不詳

（現代語訳）

春雨ぐらいで衣がひどく濡れてしまうものでしょうか。もし七日間降り続けば，七晩とも来ないと言われるのですか。

（場面）

前夜自分のもとに来てくれなかった男を，女が責めると，男は春雨が降っていたからなのだ，と答えた。その時に女が詠んだ歌であろう。

この歌には気迫がこもっている。前の晩に，いつあのお方がいらっしゃるのかしら，とそわそわしながら待っていたのに，みごとに裏切られた。その恨みである。女が，ふくれっ面で，どうして昨夜は来て下さらなかったんですか，とたずねると，男は，春雨が降っていたので行きたくても行けなかったんですよ，と答えた。そこで女が手きびしくやりかえしたのだ。

自分はこんなにあの人のおいでを心待ちにしていたのに，あの人はつれない人。にくい人。そうするとかえって心が熱くなるのが人情である。つれない仕打ちをしておきながら，それを春雨のせいにするところなど，この男，なかなかのプレイボーイである。

なかなか才気煥発な女性である。好きな男の言うことならなんでも許してしまいそうになる心を押えて，表面上は，私は本当に怒っているんですからね，と装っている。これには，さすがの色男も返す言葉がなかったであろう。

（感想）（生徒P自身の）

酒落た女性だなあと感心した。現代でも，こういうせりふは新鮮だ。

2C　33番　女子　Q

近江の海夕波千鳥汝が鳴けば心もしぬにいにしへ思ほゆ

（現代語訳）　近江の海（琵琶湖）の夕波千鳥よ，お前が鳴くと心もしおしおと乱れて，昔のことが思い出されるよ。

（場面・筋）　私には，なんとなく二種類の場面が想像できる。一つは――深緑の山を背にした湖に作者は臨んでいる。空は，白っぽい灰色の雲で覆われて，ところどころに特に黒っぽいものが筋のように流れている。風は髪のおくれ毛を揺らす程度に吹いて，水面に三角波を起こさせている。いかにも，寂しげで，少し寒い感じのする湖。山には雲がかかり，もうじき湖面にまで降りて来そうな気配さえする――という場面。寂しげで，悲しいです，といいたい時の雰囲気を集めて来た，という感じだ。と自分で思ってなんとなくニヤリとしてしまう。

もう一つは――，暗さは全くないのである。空はうすい水色を呈し，太陽の光はあくまでも明るい。それは秋のようでもあるが，やはり春の空のイメージがぴったりする。白い絵の具を混ぜたような，霧がありそうでないような，明るい空。しかし，何かが抜け落ちているような空。限りなく大きく拡がる，拡がる。水面は，ゆるやかに

波打っている。そして，夕方近くの空の中を，千鳥が上へ，舞い上がっている，という場面である。春の寂しさは，明るく，白い。笑顔をみせているようで，底には何か喪失感を伴うむなしさを感じさせる，といつも思う。こんな中で，二人の作者は，岸辺に立つ。ひたひたと小刻みによせる波にひきよせられ。千鳥の声を聞き，言いようもない気持ちにとらわれ，思わず瞳を閉じてしまうのだ。夕方の気配のする中で，そんな雰囲気を知らず自分にあてはめる。心の中には目の前の波のように，昔の思い出が押し寄せてくる。

2D　32番　女子　R

淡海の海夕波千鳥汝が鳴けば心もしぬにいにしへ思ほゆ　柿本人麿

〈現代語訳〉

琵琶湖の夕暮，浪に漂う千鳥よ，お前が鳴くと，心がしんみりと寂しくて，昔のことが偲ばれる。

〈場面〉

柿本人麿は，近江の旧都へ来ている。たった今，この湖の辺りに着いたところだ。旅の疲れが，足の裏から背中へと拡がってゆくのを感じながら，夕暮れの湖面を見渡せば，漣は，夕陽を反射して，金に，或いは銀に輝いている。そのほかのものは，山々も樹々も岸辺の葦さえも，もはや昼間の色彩を失い，シルエットとなって黒々と浮かび上がる。背後には，夜が迫っている。

静かだ。ただ耳に響くのは，浪に戯れる千鳥の鳴き声と，いつの間にか淀みに一歩踏み入れた足元に，まとわりつく水の音だけ。彼は知っている。ここが嘗ては都であったことを，大宮人が，すぐそこの道を，せわしげに歩いていたことを。自分が足を浸しているこの淀みが，人々のさざめきに満ちた舟つき場であったことをも。ああ，いにしえも，耳に聞こえる千鳥の声が，こんなに切ないものだったのだろうか。何故こうも空しいのか。旅の疲れのせいだろうか。ここはこんなにさびれても，藤原の都には新しい繁栄があるではないか。自分に問いかけても答えはなく，千鳥に語いかける。「千鳥よ，お前が鳴くと，私は胸が痛いよ」言葉は声にならず，彼はじっと立ち竦む。夕陽が沈み，昼の名残が夜の力にすっかり負けてしまう迄の，美しいひとときであった。

以上4編は，皆29×26字詰原稿用紙一枚分の作品である。この学年は，前年度で，篠原教諭の「作文指導　そのⅠ」を終えた学年であるので，文章力がある。原稿用紙一枚の中に，たいていの者が一つの世界を造り上げている。上記4作品の内容は様々であるが，皆，生き生きとした自分の世界を造り出して，楽しんでいる点では共通している。指導者としても，読んでいて楽しい思いがした。

〈評価〉　評価は，全部を点数に換算した訳ではない。高Ⅰ二学期のレポート類だけは30点満点とし，期末テストの30％分の点数をつけた。あとの作品は，指導者の短評の

ほめ言葉（ほとんど全作品をほめた）を評として，点数換算はしなかった。授業の流れの中での作業だったためか，作品を提出しない者はほとんどなかった。

〈まとめ〉

作文の指導は，読解指導とならんで，高等学校の国語の指導の中で，特に大切なものであることは言うまでもない。ところが，現実の作文指導は，指導者の負担が大きすぎることや，授業時間をとられすぎることのために，教育現場ではあまり行われていないのが実状である。本校でも，文章を書かせることは多かったが，継続的・系統的な指導にまでは到っていなかった。

そのような状態の中で，教育課程改訂が目前に迫って来た。中学校は来年度からその影響下に入り，高校でも，できるだけ早く「ゆとり」ある学校生活にしてゆくという方向で様々な検討，研究が試みられている。そのような検討，あるいは予定の中で，将来のカリキュラムでは，中学校の国語，高校の"総合国語"（仮称）の中の約4分の1が作文に充てられることになるようである。割り当て時間数の多少についての検討は他に譲るとして，さっそく為さなければならないのは，これまでよりも一層充実した作文教育の検討とその試行・実践である。

本校では，昨年度の初めから，篠原教諭が「作文指導　そのⅠ」にあたる基本的な作文指導に取り掛かった。1年後の今年度の初めから，石川がそのⅠの応用編とも言うべき，「作文指導　そのⅡ」に取り掛かった。この両指導は，何年も前から計画して来たというのではないが，昨年度の一年生についての指導が終了し，新一年生を石川が指導し始めた段階で，指導の引き継ぎが行われた。この結果新一年生では石川が「作文指導　そのⅡ」を，新二年生では篠原教諭が「作文指導　そのⅠ」の二年生版を指導する並行指導となった。

作文指導は，一回書かせれば，一回分上手になると言われている。つまりは，何度も書かせてみると，いくらか上手になったというようなことは，一方から言うと報告する程の意味は薄いかも知れない。しかし，作文教育の一つの転換の時を目前に控えた教育現場の指導者としては，最も基本的なことからもう一度やり直してみるより外に方法はないと考えたのである。ようするに，「読み慣れさせ，書き慣れさせる」という方法を体系的にやってみたのである。現在，今度の指導を始めてほぼ2年になる篠原教諭も，ほぼ1年になる石川も，生徒が書き慣れてきたと感じている。このような手ごたえと，これまでの指導を一往の基礎として，今後の指導方針をさらに検討し進めてみたい。

今後の課題としては，「基本的指導と応用的指導の組み合わせ」「一語作文や一文日記などの，授業中に短時間で処理できる指導の導入」「評価の再検討」「三年間のカリキュラムの中での位置付け」などがある。もうしばらくの時間をかけて，整理していってみたい。

〈1978．1．〉

中・高社会科教育の連関性を求めて

研究ノート

高木正喬　西田光男　場本　功

〈はじめに〉

われわれ中学・高校の社会科担当教官は，過去において，本校主催の教育研究会で定期的に種々の発表を行なってきた。そこにおいては主に，中学生，高校生の発達段階に応じた授業はどうあるべきか，と云う事を研究し，発表してきたつもりでいる。しかし，残念な事だが，われわれの力量不足やらもあって，その内容を体系だてて提示するまでに到っていない。その為，この集録にも，教科としてまとまったものを載せて来なかった。

ところで，われわれのように，その日，その日の授業に苦闘している者が，体系だった内容を発表することは，困難が多いとは云え，不可能な事ではない。現に多くの人たちがそうされている。しかし，われわれとしてはそれとは異なった形で，われわれの考えている事の一部を発表し，いろいろな人々の批判を受けながら，順次発表を続け，われわれの考えをまとめていきたく思う。われわれとしては「研究ノート」の発表であると考えるが，見方によれば，こうした形式及び内容はこの「研究集録」には不適当なものかもしれないと危惧もしている。お赦しいただきたい。

さて，本校は中・高六ケ年一貫の教育体制を採っている。この条件をふまえて社会科教育はどうあるべきか，を考えていきたい。だからと云って，幾つかの学校で試みているように，学習内容が一見重複しているように見えるので，それを排するためか，中1には地理分野，中2・3には歴史分野，高1には「現代社会」，高2・3には歴史・地理分野から2科目選択と云うようなカリキュラムは考えていない。その点では，埼玉県グループのように地域公立校の実情に即した形での研究を続けたく思っている。（註1）

註1　鳥巣通明監修　「中学校社会科歴史基本的事項の指導」（明治図書）参照。

なお，埼玉県グループが同書P.P.48～51で記述している小・中・高校における内容上の関連の内容については，留保点があるが，それは今後のノートで述べたい。

同様なものとして，豊田武監修「中学校・歴史指導の研究とその実践」（英書房）を参照したが，学ぶ処多かった。

1．高等学校世界史授業での所謂“地理上の発見”の位置についての私見

（高木正喬）

52年度の本校で行なった教育研究会では，中・高歴史教育での世界史とは何かについて考えてみようと云う訳で，検討したもののほんの一部を発表した。そこで留意した事は，

われわれが日常行なっている授業の実情をさらけだして，研究会用の発表でないものを同じ教職に就いている方々に検討してもらおう，と云う事であった。そうした考え方の下に本校の場本教官が中学校では"地理上の発見"をどのように扱っているかについて公開授業をもって提示したので，私としては，高校生に対して過去それをどのように教授してきたかについて，授業ノートの内容をまとめて例示し，何故そのような授業を行なったのかについての私見を若干述べてみたい。その事は，私が現在の高校生は社会科に何を求めているのかをどのように考えているか，また，彼らの発達段階をどのように見なしているか，の一具体例を提示する事であり，その積み重ねが高校歴史教育の為の一貫性ある具体例をやがて提示する事になりはしないか，と考えているからである。

さて以下に記すノートの梗概は，私が世界史を高校生に教える為にはどうしたら良いかを思考しながら，上原専禄著「日本国民の世界史」(岩波書店，昭和44年版)，同氏著「世界史像の新形式」(創文社，昭和30年版)，「世界の歴史」別巻——世界史の諸問題——（筑摩書房，昭和39年版)，高等学校社会科世界史教育講座・第二集「新しい世界史像の探究」(中教出版，昭和45年版)，これは内容的にかなり問題があるのだがブランデンブルグ著西村貞二訳「近代ヨーロッパ史——世界史の成立」(富山房，昭和18年版)，そして，高等学校学習指導要領（昭和45年版）等を読み，その内容に影響されて作ったノートにもとずいたものである。いま少し述べると，それは，中学生が歴史分野の授業を通して日本通史を色々な中学校社会科教師から学んできており，それなりの知識を有していると考えて，それを踏えながら，東洋史（東洋史と云うより中国史と云うのが正確な表現とは思うが，)に取組み，清朝による大帝国成立期までをまとめたノートを作り，その後に，オリエント史，ギリシア・ローマ史，そして所謂西洋史の内容についてノート[註1]を作ったものであり，そこでは，ヴィザンチン帝国史，イスラム教圏史，インド史，朝鮮史等は，所謂"中国史"と"西洋史"に附属させる型でしか扱っていないまったく欠点だらけのものであり，19C以降で"東洋"と"西洋"を合併させたものを考えたものであった。では，以下に私が実践した授業について，ノートに従って，まず大項目的な説明を行なってみることにする。

ヨーロッパ時代　1500年頃より第一次大戦までの時期を，ヨーロッパの膨張に始り，世界におけるヨーロッパの優位が確立・維持された時期として，把握させる。押えるべき諸点は以下の項目である。

● 外部的拡大過程～西欧諸国民の海外進出

イ．未知なる世界の探険

ロ．大洋の航海

ハ．アジア・アフリカ等での植民地建設

ニ．植民地と本国との間における商業貿易活動

ホ．宣教師によるキリスト教布教活動

ヘ．西欧諸国間の抗争

● 内部的充実過程

イ．ルネサンス

ロ．宗教改革

ハ．絶対主義

ニ．啓蒙思想
ホ．市民革命
ヘ．自由主義と民族主義
ト．産業革命
チ．社会主義と帝国主義

次に「外部的拡大過程」についてもう少し詳説してみると，

〈ヨーロッパの膨張〉
ヴィザンチン世界は，古代的様相から中世的様相へ変化して，地中海帝国の再現をめざしたが，それは，ヨーロッパ，即ち従来は後進地域であったヨーロッパの新たな動きによって，崩れる。その点を何故そうなったかを生徒には考えさせるようにする。

1．地理上の発見
背景　○11thC後半からの所謂ヨーロッパの膨張化現象
●十字軍遠征
●レコンキスターイベリア半島でのイスラム勢力撃退
●ドイツ騎士団の東方植民
●イタリア商人のアラビア商人駆逐……等
○13～14thCの西欧社会の変化
●封建社会の変質
●都市の発展
●集権的国家の出現
●宗教的権威の低下　cfアナーニ事件・アヴィニヨン幽囚・シスマ
●イスラム世界との接触～技術の習得
航海技術～海図・羅針儀・船舶・火器　etc
商業技術～手形・簿記・海商法・度量衡・計算法　etc
○オスマン・トルコの抬頭
〈地図を参照しながらオスマン・トルコ史について略説する。〉
カスピ海東方―〈蒙古の西征〉→小アジア
セルジューク・トルコの没落（12thC末）
内部抗争
カラキタイ，ホラズムの攻撃
13thC末　オスマン・ベイ（オスマンⅠ）の指揮下，独立
14thC中　ヴィザンチン帝国と接触
国家体制の整備～イェニ・チェリ
仲継貿易の利益独占
15thC以降　膨張
メフメットⅡ　1453年ヴィザンチン帝国滅亡
セリムⅠ　1514年イランのサファビ朝征服

1517年エジプトのマムルーク朝征服
スレイマンⅠ　国内整備
1529年ウィーン攻撃
カールⅤ牽制の為，フランシスⅠと同盟
1538年プレベザの戦い
スペイン・ヴェニス・ローマ教皇の連合艦隊を破る

(イ) アダム・スミスの予言

アメリカの発見，インド洋航路の発見，について，世界史的事件としての意義をアダム・スミスの言葉を引用して強調しておく。[註2]

15thC以前の歴史的事件でヨーロッパの膨張に深い関連を持つのはレコンキスタ運動である。

(ロ) ヘンリー航海親王（エンリケ王子）の活躍

10thC以降のウマイア朝の政治的統一の弱化に伴なうヨーロッパ勢力の抬頭
15thC　ポルトガル王国
北アフリカ遠征　ヘンリーの活躍（1394～1460）
動機　聖ヨハネ伝説と十字軍
のち，経済的動機，アザラシの皮etc
1486年　バーソロミュ・ディアズ，喜望峰到達

(ハ) インド洋航路の発見

1497年　ヴァスコ・ダ・ガマ出発
1498年　カリカット到着

ここでは，この発見が正確な知識に基く必然的結果であった事を押えておく。また，当時のアジアの文明水準とヨーロッパのそれとの違いを，ガマがインド王と会った時のエピソードを引用して，説明しておく。そして，持ち帰った香料・宝石類が60倍で売れ，しかもイタリア経由の数分の一の価格であった事から，やがて，陸路による東西交易が衰退していく可能性について触れておく。

(ニ) 新大陸の発見

1492年10月12日バハマ諸島のサン・サルバドル到着。これは，コロンブスの確信があったとは云え，インド洋航路発見と異なり，偶然的結果であった事を指摘すると共に，ここでの冒険家の残虐性を具体例をあげて示し，当時のヨーロッパ人の一つ姿を考えさせておく。

(ホ) 勢力境界線の設定

ローマ教皇の権威と近代国家形成期の君主の権威・権力のからみ合いに触れる。マゼランの世界周航。

(ヘ) 航海技術の進歩

宗教的・経済的動機だけでは遠洋航海・探険は不可能である事を押える。

2．旧大陸での西欧諸国の動向

(イ) ポルトガルのインド洋支配
(ロ) オランダの進出
(ハ) イギリスとフランスの進出
} 年表的経過説明にとどめる。

(ハ) アフリカ沿岸でのヨーロッパ人の動向

アフリカ住民が奴隷商品化されていく事を説明する。

(ホ) インド洋貿易の構造と性格

"ヨーロッパが出血してアジア富む"～18thC前半まではヨーロッパは入超で，アジア経済に大変化を与える事はなかった点を押えておく。

(ヘ) ロシアのシベリア進出

3．新大陸での西欧諸国の動向

(イ) スペイン植民帝国の形成
(ロ) ポルトガルとオランダの進出
(ハ) イギリスの進出
(ニ) フランスの進出
(ホ) 英仏間の抗争
(ヘ) イギリス植民帝国の成立
} 年表的経過説明にとどめる。

(ト) 大西洋貿易の性格

重商主義的政策下の新大陸経営の問題点を押える。17thC後半以降に，貴金属産地としての意義から農産物の産地としての意義に重点が変わる事を押える。

4．ヨーロッパ世界の膨脹の影響

(イ) 未知なる世界の情勢

グーテンベルクの印刷技術創始の意義を強調しておく。

(ロ) 経済的変化

産業革命の前提が整う点を押える。

(ハ) 社会的変化

人口の変化，日常生活の慣習の変化をタバコ，コーヒーの流行，砂糖消費量増大等の具体例でもって説明する。

(ニ) 文化的影響

17，8世紀の文化の飛躍と関連させて，"他文明の存在の認識→ヨーロッパ文明の自覚"と云うシェーマを押えておく。

(ホ) 世界支配の基礎形成

以上が私の"地理上の発見"の授業についてのあらましである。

一読して読者の方はおわかりと思うが，近世・近代史の西洋史を「外部的拡大過程」と「内部的充実過程」に分けて流している点が文部省検定の教科書の扱い方と異なる処である。また，そこではヨーロッパが孤立・自立的に発展したのではなく，彼らを包囲する伝統ある文明圏に"追いつき，追いこせ"の姿勢を強いられ，発展した事に強く留意した。（その意味では，ヴィザンチン史の取扱いが重要になると考えるが，今回はこれには触れ

ない。)何故，このようにしたか。それは，日本人のアジア人蔑視の根強さに対する私の反発に基くものである。かと云って，私は偏狭な民族主義者でもなく，アジア重視に偏よるつもりもない，蛇足ながら明記しておく。では何故，多くの日本人はアジア人を蔑視し，またヨーロッパ人を理想視するのだろう。それは明治維新以来の日本の社会の在り方に由来するのだろう。一つには“鹿鳴館”に象徴されるだろうし，他方には“西郷以後の右翼”があり，また教育が没主体的に前二者を助けてきたのではないか，とも思う。そして，[註3] 日本の左翼，社会党・共産党に現在は代表されているかに見える“マルクス主義者”達もやはり一助あったのではないだろうか。ここでは，こうした私の感想を論証しない。別の機会にそれを述べるつもりでいる。従って私としては，学界の成果を踏まえて，自らの歴史像を創り，それを高校生にぶつけてみたく，常々考え，実践したものが上記したものであった。私としては，まず私見をもって高校生に直面する事が彼らの為になるのではないか，と思われたし，今もそう思うので，実践例を示してみたのだった。

註１．これについては，本大学と附属校の共同研究会があるが，そこで一部発表したが，研究会では十分に検討していただけなかった。(大阪教育大学紀要第24巻Ⅴ教科教育第３号Ｐ197参照）中学校の学習内容は本校の授業と前記文献を参考とした。

また，岩波講座“世界歴史”月報30（昭和46年11月）の福島氏の文にみられる問題提起は当然なものと感じながら，飯塚・仁井田氏の文献をまだあの時点では読んでいなかった。そして，それは未だマスターしていない，ので留保。

勿論，中学生時代の既習事項を東洋史の中でどの様に位置づけるかに留意した。

註２　アダム・スミス「国富論」中央公論社世界の名著　P.P.452～453

註３　私は右翼思想の原典には殆んどあたっていない。このノートを作るまでの私は，たしか，池田諭著「日本の右翼」(大和書房，昭和45年版）ぐらいしか読んでいなかった。

参考文献

ソ連アカデミー「世界歴史」
世界歴史　７巻　人文書院
世界の歴史　中央公論
構座世界歴史　岩波書店
世界の歴史　筑摩書房
京大西洋史　創元社
京大東洋史　創元社
京大日本史　創元社
東大教養西洋史　創元社
中国の歴史　貝塚著　岩波新書
ヨーロッパとは何か　増田四郎著岩波新書
現代史　今津晃著　創元社
革命の世界史　クリストファ・ドーソン著　筑摩書房
日本の歴史　中公文庫etc
危機としての現代　井上幸治・江口朴郎著　三省堂新書
社会経済史大系　弘文堂
東洋の歴史　人物往来社
大世界史　文芸春秋社
講座日本歴史　岩波書店
各国史，小説等は省略。
当時ノート作製時参照した文献のみを取上げた。

２．高校世界史授業の実例を生徒のノートを通して提示すると，

（高木正喬）

１においては私は大項目のレヴエルで私見を提示したが，私が高校生をどのように把え

ているかを想像してもらうものをまだ提示していない。そこで，次に私は，日常おこなっている授業の一つを同僚に見ていただいた例をもって，一つの事実を提示してみたい。

次に示すのは，私が講義したものを聞きながら生徒がノートしたものを，そのまま転載したものである。

授業実施日　1977年6月15日（水）5時限目　2年C組　　授業者　　高　木　正　喬

6．15	ベ・フランクリンが雷をタコでつかまえる。　　避雷針 ア独立革命にも参加 実験科学のあらわれ 近代
16C →	17～18C科学革命 → 18～19C産業革命 → 最近
民族国家 魔女狩り 善人かつ魅力的存在	自然の上に人が立つ　　人も自然の中
	A　合理的数学的思弁 B　実証的実験的実践 の融合 → 飛躍
	Aの例　ヘーゲル(独)　惑星の位置は整数比をなす，と考えたなど
	B　魔術・練金術・星占いetc　経験の蓄積
※B，C 4 Cに活躍 アレキサンダーの先生	過　程） 1．古代ギリシア～A哲学者※アリストテレス　奴隷は物言う道具 B奴　隷 A，B合流の可能性なし
他国の例 中国 五代十国　混乱期 宋 元 北方民族の南下による儒教的価値観の崩壊 → A B合流 → But	2．中世ヨーロッパ～A僧侶　神の存在⇨自然の説明 B職人的実践 A，Bの合流――カトリック内での階層制 { 聖職者 / 信者 } やはりなりたたない ヨーロッパは何によってこの壁をくずしたか { ルネサンス / 宗教改革　神の前では聖職者も信者も一緒 }
インド カースト制度がじゃま 中国は身分制社会	むずかしい

6．15 （メソポタミア史続き） 2600B．C． 宗教的権威者onlyでは統一がはかれない	人口増加――土地の獲得競争 水利権をめぐる争い（上流ＶＳ下流） ↓ ラガシュ・ウンマ戦争　B．C．3千年紀中頃 “エデンの園争奪戦” 世襲王政――→都市国家原理の崩壊
実力主義――→	↓ 軍事的指導者としての王 ex．ギルガメシュ ジグラッド　巨大墳墓～権力の象徴
cf地Ｐ１	2）歴史推進力と辺境地変革論 ―領域国家から帝国へ―　セム系民族による シュメールから発展～氏族制国家の崩壊 ↓ セム系民族の移住・定住
日本でも 鎌倉―室町―戦国 →中央集権江戸 信長・秀吉・家康～ 地方から 都への劣等感　＋ 先進文明・文化への 志向性　＋ 意思力＋努力＋ 公家などへの優越感	三日月地帯河口部に入りたいがシュメール人がいる ○上流のアッカドに入る ☆アッカドと興隆（B．C．24～22C） サルゴン王～メソポタミア地方最初の統一国家の樹立者 ☆辺境地変革論⇨社会の変革者が辺境地から輩出する ex．ローマ帝国 ゲルマン民族が現代のヨーロッパをつくりあげる。

ノートの右欄記載事項の殆んどは私の板書したものであり，狭い左欄のものは私の口述説明を生徒が必要に応じてメモしたものである。このノートの前半部分，カースト制度がじゃま・中国は身分制社会――→むずかしい，の事項までは，その日に起きた歴史事件を取上げて行なうトピック授業をまとめたものであり，後半部分は普通どこの学校でも行なわれている流れた授業のオリエント史の講義をまとめたものである。つまり私が現在行なっている授業は，㋑20分程度のトピック授業，㋺世界史を古代・中世・近現代史と縦に流し説明する通史の授業，の２つからなっている。[注1] こうした授業を行なう理由はいろいろあるが，一つには，日々起きる政治的経済的社会的あるいは文化的事象を私なりに考えているものを歴史授業の中で取上げる事を通して，生徒に対し歴史的思考とはどのようなものかを提示し，考えさせる事はできないだろうか，と云う事であり，またわれわれの身近かに存在する顕彰碑・記念碑・遺跡・遺物等の説明を通して私自身が日常的にどのように歴史

を発見し，考えているかを例示する事が生徒達に歴史教育を身近なものに感じさせられないだろうかと期待している為である。そして，敗戦後社会科教育において行なわれてきた問題解決学習か系統学習かの論争に，私自身がどのような見解を持つべきか自問自答してきた一つの解答でもある。現時点では私は問題解決学習の考え方の方に同調するが，では，高校での歴史学習は小・中[註2]の歴史教育を受けてどうあるべきか，となると未だ確信を持つには到っていない。今後も試行錯誤を重ねるしかない。

この授業で私が留意した事を最後に記してこの拙文を終えたい。

前半部分は，所謂“産業革命”が何故ヨーロッパにおいて起ったのか，を考える中で，部落解放問題に取組んでいく姿勢を生徒に持たせたいと考えながら，行なったものである。後半部分のものはオリエント史の一部である。オリエント史では私は国家形態の変遷史を重視している。また，共同体のあり方と政体の関係に留意すると共に，世界宗教の発生にもかなりの時間をさいている。さて，この授業では“辺境地変革論”を取上げる事によって，歴史の発展の構造を大胆に考えさせると共に，日本史，東洋史の例を取上げる事によって，中学校で学習した事を生徒が思いだしながら各自が新しい学習事項に興味を抱く事を期待したものであった。

こうした授業形態の問題点は，後半部分の授業が一回ごとに完結しない為に，生徒の負担が大きい事である。生徒は定期考査前にノートを整理しなおしながら，通史の流れをつかんでいるようであるが，今後，この点は改良しなければならない事だと思う。

註1　この授業では，「史話366」ブリタニカ編（E・ブリタニカ・インコーポレーテッド発行）を主に利用して，資料を作り，それをプリントし，それを生徒に授業毎に配付し，それを読ませてから，授業を行なっている。

註2　「社会科教育史資料」第4巻（東京法令）に収録されている諸文献，「問題解決学習の展開――社会科20年の歩み」（明治図書，昭和45年版），「現代教育科学原論」鈴木祥蔵編者（福村出版），「歴史教育と歴史意識」高橋磌一著（青木書店）を主に参考とした。

3．中学校社会科歴史分野における世界史の取り扱いについて

（場本　功）

本校では中学校・高校一貫の社会科教育を目指してという大テーマの下に昨年は「世界史学習の在り方」という事で検討に取りかかった。中学校ではとりあえず世界史学習に入る直前の中学校1年生段階での世界史に関する認識状況を把握するため既有知識調査と内容分析を行ない，それを踏まえて中学校社会科の歴史学習の授業計画と日頃の授業（世界史分野）を公開し，中学校社会科歴史学習の世界史学習の位置ずけを検討した。

調査，分析も十分でなく，体系だった結論を得ていない段階ではあるが第一報として今までの取組み内容の紹介で御容赦願い，多方面からの御意見をお願いしたい。

1　世界史に関する既有知識調査とその内容

中学校における社会科学習は小学校の社会科学習を基礎として発展していくものであり，また，学習の成立で重要な事は学習者（生徒）が各々の学習を可能にする既有の知識，経験，技能，それに興味や関心などどの程度，備えているかどうかである。

指導者（教師）は学習者（生徒）の実態を踏まえた上で教材の内容構成を考えるのが原

則である。本校のように出身小学校がかなり広範囲な地域にまたがり，それだけ各小学校における歴史学習の取り扱い方に独自性があるだろうし，特に世界史事項については文部省指導要領にも明確に取り上げておらず教科書においても，各社その比重のかけ方が異なる。それだけに各小学校での取り扱いにバラつきが大きいと考えられる。
従って次のような世界史に関する既有知識調査とその内容の分析を行なった。

① 調査項目（集計表参照）

A，歴史上の人物，B，世界史事項

事項，人物の選択については本校使用の教科書「中学社会（歴史分野）大阪書籍」の索引をそのまま利用した。但し，世界の原始，古代については学習中という事で調査項目から除外した。集計表中の○印は小学校教科書（学校図書ＫＫ）に記載されている人物及び事項

② 解答方法と正答の基準

調査項目について知っていることを自由に記述させ，その中で原因，結果，影響，時代，場所，関連事項，関係人物等で二要素以上を正しく記述しているものを正答扱いとした。

③ 既有知識の分類

a，小学校で学習して習得した知識

b，小学校以外（書物・ＴＶ・他人や家族の話等）で習得した知識

Ａ・Ｂ両方を通じて習得したと思われる場合はより印象度の強い方を記入させた。

④ 調査用紙（見本）

分類	人　物	内容（自由記述）	分類	事　　項	内容（自由記述）
	ペリー			産業革命	
	ウイルソン			ナチス	

⑤ 調査対象と時期

・本校中学１年生（100名）

・昭和51年６月

⑥ 調査結果その1 （既有知識率）

A．世界史知識調査（人物）

全体（a＋b）

順位	人物名	%
1	エジソン ○コロンブス ニュートン ○ペリー 毛沢東	100
2	ガリレイ ○シーボルト ナポレオン ヒトラー ○フランシスコ・ザビエル ベートーベン ワット	96
3	○鑑　真 リンカーン レオナルド＝ダ＝ビンチ ワシントン	92
4	○マゼラン	76
5	ナイチンゲール	72
6	○マッカーサー	68
7	チンギス＝カン	60
8	エリザベス１世 ロダン	56
9	マルコ＝ポーロ ミレー	52
10	トルストイ	48
11	ウイルソン フランクリン＝ルーズベルト	36
12	ガンジー クビライ＝カン スターリン	32
以下省略	ゲーテ バスコ＝ダガマ ムッソリーニ モンテスキュー 蔣介石・杜甫 ルイ14世・ルイ16世 セオドア＝ルーズベルト フエノロサ レセップス レーニン	29 1 20
	ウイリアム＝アダムス	16
	朱　子 孫　文 白居易・李白 ミケランジェロ ルソー ルター アダムス＝スミス 袁世凱 カルビン カールマルクス セザンヌ チャールス大帝 ビルマルク モーパッサン ヤン＝ヨーステン ロヨラ	9 1 1
	カント クロムウエル 洪秀全 ダンテ ピーター大帝 ラファエロ 李成桂	0

a 学校の授業で知った。

順位	人物名	%
1	○フランシスコ・ザビエル ○ペリー	84
2	○鑑　真	72
3	○シーボルト ○マッカーサー	32
以下省略	チンギス＝カン マルコ＝ポーロ ウイルソン ○マゼラン	29 1 20
	クビライ＝カン 蔣介石 バスコ＝ダガマ フエノロサ ベートーベン リンカーン	19 1 10
	ガンジー ゲーテ 杜甫・李白 ナポレオン ナイチンゲール ヒトラー モンテスキュー ワシントン ワット アダム＝スミス エジソン エリザベス１世 ガリレイ ○コロンブス スターリン 白居易 ビスマルク フランクリン＝ルーズベルト ムッソリーニ 毛沢東 モーパッサン ルイ16世 ルター レオナルド＝ダビンチ レセップス	9 1 1
	ウイリアム＝アダムス 袁世凱 カルビン カールマルクス カント クロムウエル 洪秀全 セオドア＝ルーズベルト セザンヌ 孫文・朱子 ダンテ チャールズ大帝 ニュートン ピーター大帝 ミケランジエロ ミレー・ロダン ヤン＝ヨーステン ラファエロ トルストイ 李成桂 ルイ14世 ルソー レーニン ロヨラ	0

b 個人（学校の授業以外―書物，TV，映画等―で知った）

順位	人物名	%
1	ニュートン エジソン	100
2	○コロンブス 毛沢東	96
	ガリレイ	92
3	ナポレオン ヒトラー レオナルド＝ダ＝ビンチ ワット	88
4	ベートーベン ワシントン	84
5	リンカーン	80
6	○シーボルト ナイチンゲール	64
7	ロダン	56
8	エリザベス１世 ○マゼラン ミレー トルストイ	52 48
10	○マッカーサー	36
11	チンギス＝カン フランクリン＝ルーズベルト	32
以下省略	スターリン ガンジー マルコ＝ポーロ ムッソリーニ ルイ14世 ○鑑　真 クビライ＝カン ゲーテ ルイ16世 レーニン	29 1 20
	バスコ＝ダ＝ガマ ○ペリー レセップス ウイリアム＝アダムス ウイルソン 蔣介石・杜甫 ○フランシスコ＝ザビエル	19 1 10
	朱子・孫文 フエノロサ ミケランジェロ ルソー 袁世凱 カルビン カール＝マルクス セザンヌ チャールス大帝 白居易 ヤン＝ヨーステン 李白・ルター ロヨラ	9 1 1
	アダム＝スミス カント クロムウエル 洪秀全・ダンテ ビスマルク ピーター大帝 モーパッサン ラファエロ 李成桂	0

B．世界史知識調査（事項）

全　体（a＋b）

順位	事　　項	%
1	○第二次世界大戦	82
2	○元	74
3	○太平洋戦争	70
4	○国際連合	66
5	○国際連盟 ○第一次世界大戦	64
6	南蛮人 ○清	60
7	○日英同盟	58
8	○長　安（唐）	56
9	下関条約	54
10	○三国干渉	52
11	産業革命 ○日米安全保障条約	46
12	○ポルトガル人 合衆国独立宣言	40
13	○日米修好通商条約 イスラム教 カトリック教	36
14	南北戦争 黒船来航	34
15	東方見聞録 ナチス	32
16	○韓国併合 イエルサレム アヘン戦争	30
以下省略	工場制手工業 ５ヶ年計画 ○三国同盟 ○朝鮮戦争 ○冷たい戦争 奴隷解放宣言 ○日・独・伊三国軍事同盟 ○日米和親条約 ○ポツダム宣言	29 1 20
	均田法 ゲルマン民族の移動 サラセン帝国 シベリア出兵 資本主義社会 十字軍 世界恐慌 絶対王制 下関・カラフト交換条約 中国共産党 帝国主義 問屋制家内工業 ベルサイユ条約 日中戦争 ポーツマス条約 ○スペイン人 ○明 羅針盤 香料 回教 新教 アジア・アフリカ会議	19 1 10 9 1
	アングロサクソン民族 イエズス会 イギリス国教会 ウイーン会議 オスマントルコ	1

順位	事　　項	%
	○北大西洋条約機構 国民政府 国民党 クリミア戦争 啓蒙思想 ５・４運動 三部会 ７月革命 社会契約論 社会主義思想 宗教改革 人権宣言 大憲章 東学党の乱 独ソ不可侵条約 ２月革命 日・独・伊防共協定 農奴 ○排日運動 ファシズム フランク王国 プロテスタント ベルリン封鎖 封建制度 法の精神 東インド会社 ○ロシア革命	9 1 1
	ギルド 北清事変 権利の章典 権利の請願 国共合作 三国協商 三民主義 事大党 辛亥革命 清教徒革命 セポイの乱 太平天国の乱 Ｔ．Ｖ．Ａ 日・ソ中立条約 ニューディル政策 ネルチンスク条約 万才事件 反宗教改革 東インド会社 ブロック経済 ムガール帝国 名誉革命 ルネサンス ロンドン会議 ワイマール憲法 ワシントン会議 ワルシャワ条約機構	

a．学校の授業で知った

順位	事　　項	%
1	○元	62
2	○第二次世界大戦	60
3	○国際連盟	56
4	○国際連合	54
5	○清	52
6	○太平洋戦争	48
7	下関条約 ○長安（唐）	46 46
8	○第一次世界大戦	44
9	○日英同盟	40
10	○三国干渉	38
11	産業革命	36
12	○日米修好通商条約	30
以下省略	○日米安全保障条約 南蛮人 ○三国同盟 工場制手工業 ○ポルトガル人 ○韓国併合 黒船来航 日本町	29 1 20
	イスラム教 アヘン戦争 エルサレム ゲルマン民族の移動 ５ヶ年計画 世界恐慌 絶対王政 ○朝鮮戦争 ○冷たい戦争 問屋制家内工業 東方見聞録 合衆国独立宣言 ○日・独・伊三国軍事同盟 ○日米和親条約 ○ポツダム宣言 ○明	19 1 10
	アングロサクソン民族 イギリス国教会 カトリック教会 北大西洋条約機構 均田法 国民政府 ７月革命 シベリア出兵 資本主義社会 十字軍 人権宣言 下関・カラフト交換条約 中国共産党 帝国主義 東学党の乱 独ソ不可侵条約 奴隷解放宣言 ナチス 南北戦争 ２月革命 日独伊防共協定 日中戦争 排日運動 フランク王国 ベトナム戦争	9 1

b．個人（学校の授業以外―書物，TV，映画等―で知った）

順位	事　　項	%
	ベルサイユ条約	
	封建制度	1
	法の精神	
	ポーツマス条約	1
	スペイン人	
	満州国	
	モンゴル帝国	
	ロシア革命	
	羅針盤	
	旧教・新教	
	アジア・アフリカ会議	
	イエズズ会	
	オスマントルコ	
	ウイーン会議	
	ギルド	
	北清事変	
	クリミア戦争	
	啓蒙思想	
	権利の章典	
	権利の請願	
	国民党	
	国共合作	
	5・4運動	
	サラセン帝国	0
	三国協商	
	三部会	
	三民主義	
	事大党	
	社会契約論	
	辛亥革命	
	社会主義思想	
	清教徒革命	
	宗教革命	
	セポイの反乱	
	大憲章	
	太平天国の乱	
	T．V．A	
	日ソ中立条約	
	ニューディール政策	
	ネルチンスク条約	
	農奴	
	万才事件	
	反宗教改革	
	東インド会社	
	ファシズム	
	ブロック経済	
	プロテスタント	
	ベルリン封鎖	
	ルネサンス	
	ロンドン会議	
	ムガール帝国	
	名誉革命	
	ワイマール憲法	
	ワシントン会議	
	ワルシャワ条約機構	
	香　料	

順位	事　　項	%
1	南蛮人	32
2	カトリック教徒	
	南北戦争	
	ナチス	
	合衆国独立宣言	29
	○第二次世界大戦	1
	○太平洋戦争	
	満州国	
	○第一次世界大戦	20
	イスラム教	
	イエルサレム	
以下省略	アヘン戦争	
	○韓国併合	
	○元	
	○国際連合	
	サラセン帝国	
	産業革命	
	○三国干渉	
	○長安（唐）	
	○朝鮮戦争	
	○冷たい戦争	
	帝国主義	19
	東方見聞録	
	○日英同盟	1
	奴隷解放宣言	10
	日中戦争	
	○日・米安全保障条約	
	日本町	
	ベトナム戦争	
	○ポルトガル人	
	○スペイン人	
	羅針盤	
	香料	
	暗黒大陸	
	旧教	
	新教	
	アジア・アフリカ会議	
	アングロサソン族	
	イエズズ会	
	イギリス国教会	
	ウィーン会議	
	オスマン・トルコ	
	北大西洋条約機構	
	均田法	
	クミリア戦争	
	啓蒙思想	9
	ゲルマン民族の移動	
	工場制手工業	1
	5ヶ年計画	
	○国際連盟	
	国民党	
	5・4運動	
	○三国同盟	
	三部会	
	7月革命	
	シベリア出兵	
	資本主義社会	
	下関条約	
	社会契約論	

順位	事　　項	%
	社会主義思想	
	宗教改革	
	十字軍	
	○清	
	世界恐慌	1
	絶対王政	
	千島・カラフト交換条約	1
	中国共産党	
	問屋制家内工業	
	独ソ不可侵条約	
	○日・独伊三国軍事同盟	
	○日米修好通商条約	
	○日米和親条約	
	農奴	
	○排日運動	
	ファシズム	
	プロテスタント	
	ベルサィュ条約	
	ベルリン封鎖	
	封建制度	
	法の精神	
	ポツタム宣言	
	ポーツマス条約	
	○明	
	モンゴル帝国	
	ロシア革命	
	ギルド	
	北清事変	
	権利の章典	
	権利の請願	
	国民政府	
	国共合作	
	三国協商	
	三民主義	
	事大党	
	辛亥革命	
	人権宣言	
	清教徒革命	
	セポイの反乱	
	太平天国の乱	
	T．V．A	
	東学党の乱	
	2月革命	0
	日独伊防共協定	
	日ソ中立条約	
	ニューデイル政策	
	ネルチンスク条約	
	万才事件	
	反宗教改革	
	東インド会社	
	フランク王国	
	ブロック経済	
	ムガール帝国	
	名誉革命	
	ルネサンス	
	ロンドン会議	
	ワイマール憲法	
	ワシントン会議	
	ワルシャワ条約機構	

調査結果その2　（知識内容）

（人物）―生徒記述より例示―

エジソン　100%

○電燈や蓄音機などを発明した科学者。
○アメリカの発明家。蓄音機、白熱電球などを発明した。
○京都府綴喜郡八幡町男山の竹でフィラメントをはじめてつくる。
○あまり学校に行かなくてたくさんのものを発明した。
○アメリカの科学者で発明王といわれた。蓄音機や電球をつくった。

ヒトラー　96%

○ドイツ人，独裁的な政治を行うが，第二次世界大戦でやぶれ死ぬ。
○第二次大戦時のドイツの独裁者。数かずの狂人としか思えないことをした。
○ドイツの指揮者でユダヤ人のぎゃくさつなどをやった。
○ドイツの総統。人類でドイツ人が1番えらいと思っていた。
○ドイツの人で，ユダヤ人を苦しめた"アンネの日記"にでてくる人。
○ドイツでナチス党をつくり第二次世界大戦をまきおこした。ユダヤ人を迫害した。

ペリー　100%

○アメリカ人で，日本を開国するようにと幕府にはたらきかけた。
○日本に和親条約をむすばせたアメリカ人。
○浦賀に来航して日米和親条約を結ばせた人。アメリカ人。
○アメリカの軍人で武力をちらつかせて日本に開国をなかば強制的に求めた。
○アメリカの東インド艦隊司令長官で黒船をひきいて浦賀へやってきて開国を幕府にせまった。
○江戸時代のおわりに浦賀へやってきて日本を開国させたアメリカの軍人。

毛沢東　100%

○中国の国家主席であったが，1976年死去した。
○中華人民共和国をつくりあげ，今日まで発展さした人。
○中国の有名な革命家。最近死んだ。ミイラで残っている。
○中国共産党をつくり日本軍と戦い中華人民共和国をつくった人。
○周恩来と共に中国で革命をおこなった中華人民共和国の指導者。
○中国をきずきあげる時代の1人者。主席でもあった。

リンカーン　92%

○アメリカの大統領。暗殺された。
○アメリカの大統領で，奴隷解放のため南北戦争をおこした。
○アメリカの16代大統領で民主政治にこうけん，人民の人民による人民のための政治をとなえたことばは有名。
○アメリカの大統領だった人。奴隷をなくすことに力を入れたが，南北戦争のあと暗殺さ

れた。
○アメリカの大統領、黒人奴隷の解放に全力をつくした。そして，奴隷解放には成功したが，のち暗殺された。
○奴隷解放を宣言し，南北戦争に勝った。アメリカの大統領。

(事項)―生徒記述より例示―

第二次世界大戦　82%
○今まで起った戦争の中でもっとも大きく世界各国が参戦した。この時，日本はアメリカにより原爆を落された。
○第一次大戦で敗れた独と連合国との不調和により起った。太平洋戦争もこの一部。
○太平洋戦争をきっかけとして日本も参加した。初め日本は優勢であったが，後アメリカにボロ負けし，原爆を広島，長崎に落され　ついに降服した。
○日本が英米と戦い，その他の国々も戦った。昭和20年８月15日，原爆で大損害を受け，日本は無条件降服をした。
○独，日，伊と英，米，仏，ソとの戦争。独，伊が，降服しても日本は頑張ったが負けてしまった。
○1939年に起り，1941年太平洋戦争へと広がる。ドイツはヒトラーの下に飛躍する。
○日・独・伊と米・英を中心とする連合国との戦争で日本は負けた。
○独がポーランドへ不意打ちをかけ1940年に始った。後，日・独・伊と米・英・仏・蘭・ソなどが戦った。
○一番大きな戦争で日本も参加，最初は勝ち進んだ，最後には原爆を広島，長崎へ落された。
○日本が国際連盟より脱退したため起った世界的大戦争
○1941年から始まった日・独・伊対連合軍との大戦争でその間，ドイツではヒトラーがユダヤ人を虐殺した。最初は日・独・伊が優勢で恐れられたが，結局日本には原爆が落され，1945年に連合軍側の勝利に終わった。
○日，独，伊の同盟軍と米，英，ソなどの連合軍との戦争。昭和20年に終わった。が連合国側の勝利で，戦後，日本は民主主義社会になった。
○日本は敵にぐんぐん押され，敵からとった領地を取り返され，その上，沖縄もとられ，惨敗したが，戦後，産業がとても発達した。
○昭和ひとけたの頃，行なわれ，何年も続いた大きな戦争。結局日本の敗戦。
○1939年に起った大戦，1941年日本も参加し太平洋戦争へと広がった。主に，日，独，伊と，英，米，仏の対立，しかし独，伊は途中で降服し，日本だけ頑張ったが原爆投下で1945年８月15日降服。
○日，独，伊の同盟軍と米，英，仏の連合軍の戦いで原因は日本と中国のことから起り，核が使われた。
○日，独，伊と米，ソとの戦争。広島，長崎に原爆が落され，日本が敗れた。
○連合国と同盟国の戦い。連合国の勝利。
○昭16～20年までの戦争で広島と長崎に原爆を落され日本の敗北。その翌年に日本国憲法

が発布された。
○満州事変の後，連合国と日，独，伊の同盟国が戦った大戦争。1939年～1945年。
○日，独，伊と米，英，仏，ソ，中国などの国が戦い英などの方が勝った。

清　60%
○20世紀初めまでの時代の１つで日清戦争は有名。古い国だけに欧米の進出に抵抗できず中華民国が後をついだ。
○中国の前の前の呼び名。日本と朝鮮をめぐって戦争をした。
○今の中国に当る国で日清戦争をした。明治の頃の中国の呼び名。この頃,「眠れる獅子」と言われたが日本に敗けた。
○明治時代の中国で有力だった。
○江戸時代頃からの中国の昔の名前で日清戦争は有名である。
○中国の名前で日清戦争をした。
○明治時代頃の中国の名で日本と朝鮮をめぐり戦争し日本の勝利となった。
○昔の中国の名前で大変長く，江戸明治時代にあり，明治には日本と戦争し続けた。
○明治時代，日本と戦争した中国の国
○江戸から明治の頃の中国の呼び名で世界から侵略され勢力が弱まった。
○江戸時代頃の中国の呼び名
○17，８世紀頃，中国に栄えた国で日本と貿易や戦争をした。

日米安全保障条約　36%
○日本とアメリカはおたがいに安全を保障しあう事を約束した。
○日米安保といわれ，米軍基地を沖縄におく事など決められた。
○アメリカがもし日本が戦争になった時，味方するという同盟
○太平洋戦争後，日本は物資不足にみまわれ，米国側から物資の援助を受けた。かわりに結んだ条約。
○日本が攻められたらアメリカが防備につき，アメリカが攻められたら，その逆になる事を約束した条約。
○第二次大戦後，日米間で結んだ安全保障条約。
○第二次大戦後，日米で結んだ条約だがこれに反対する人々が非常に多かった。
○日本に米軍の基地をおき，他国からの侵略を防ぐという条約。

南北戦争　34%
○南部と北部の奴隷をめぐっての戦争で北部が勝ち，リンカーン大統領は奴隷を解放した。
○奴隷解放を主張する北部とそれに反対する南部との戦い。リンカーンは北軍であった。
○昔，アメリカで奴隷の解放をめぐって南北に分かれて戦った。
○白人と黒人の戦いでリンカーンは黒人側についたが暗殺された。
○奴隷制を廃止しようとする北部とそれに反対する南部との戦い。
○奴隷の事で２に分かれてて争ったが北軍が勝ち，リンカーンはアメリカをまとめた。

ナチス　32%

○第２次大戦中，ヒトラーを中心とする政党でヒトラーはユダヤ人を迫害し，独裁政治を行ない世界を敵にまわした。
○昔，ドイツの政党でヒトラーを中心として，残酷なことを多くした。
○ドイツのヒトラーが指揮した軍隊で，ユダヤ人を世界から消そうとして，ポーランドのアウシュビッツなどで多くのユダヤ人を殺した。
○ドイツの独裁政治の名でヒトラーを中心に多くのユダヤ人を殺した。
○第２次大戦中，独裁者ヒトラーにひきいられた政党
○ヒトラーのひきいる政党

⑦調査結果の傾向

人　物

(1)　全体の傾向としては，偉人伝的な人物や一般にしられているエピソードをもった人物が上位をしめている。
(2)　科学や文化上で活躍した人物や最近話題になった人物が上位をしめているが，政治家は比較的すくない。
(3)　時代別にみると近世以後の人物が多く上位をしめている。
(4)　日本とかかわりのある人物が上位に多くみられる。
(5)　東洋の人物については，ほとんどが下位にみられる。
(6)　人物そのものの理解にとどまっていることが多く，社会とのつながりや時代背景をもとにながめていく点にとぼしい。
(7)　学校で理解した人物は，日本史とのつながりのあるものが多く，１，２の例外をのぞいて上位にならんでいる。
(8)　小学校教科書に記載されている人物は上位を占めている。
(9)　日本史とのつながりのある人物でも東洋の人物は上位には少ない。
(10)　個人の理解としては，偉人云的な人物が上位をしめ，欧米の近世以後の人物が多い。
(11)　エピソードをもった人物や科学，文化上で活躍した人物の理解が高い。

事　項

(1)　人物にくらべると，全体として事項に関する理解度は低い。小学生の歴史への理解・関心は人物をとおしてなされると考えられる。
(2)　日本史とつながりのある事項については高い理解度をしめている。
(3)　政治経済の事項にくらべ文化に関する事項は低い。
(4)　近代以後の事件（特に戦争に関係したもの）に関心や理解が強いようである。
(5)　小学校教科書に記載されている事項でも現代に近ずくほど理解度は低い。
(6)　記述が教科書的であり多面的に理解されていない。

以上の様な調査傾向を踏まえて，歴史分野の指導計画と基本的な考え方を授業を示そう。

2 中学校社会科歴史的分野指導計画

1．原始社会 6時間

日本 (5) 日本のあけぼの（先土器，縄文，弥生，古墳文化）

世界 (1) 人類のおこり

2．古代国家 19時間

日本 (10) 古代日本の進展とアジア（漢～魏，朝鮮）

世界 (9) 四大文化，ギリシア，ローマ

3．封建社会 70時間

日本 (60) 武家政治（鎌倉～江戸時代）とアジア（宋～清，朝鮮）

世界 (10) ヨーロッパ世界の発展

a．封建制度 (2)

b．サラセン帝国 (1)

c．十字軍の遠征 (2)

d．ルネサンス (2)

e．宗教改革 (1)

f．新航路の発見 (2)

4．近代国家 30時間

日本 (17) 日本の近代化，大陸への進出

世界 (13) ヨーロッパ世界の発展とアジア

a．イギリス革命 (2)

b．産業革命 (2)

c．合衆国独立戦争(2)

d．フランス革命 (3)

e．南北戦争 (1)

f．イギリスのインド支配 (1)

g．アヘン戦争 (1)

h．太平天国の乱 (1)

5．現代 30時間

（大正時代～第二次世界大戦後）の世界と日本

3 基本的な考え方

① 各時代の特徴を生産及び生産関係に求め，その中から階級対立が生まれ，その力関係が政治に反映し，民衆の意識を形成してきたという立場に立って，典型的な教材を日本も含めた世界史の中から選択し，歴史の発展の一般的，原則的な特徴を把握させ，日本史の独自性と共に世界史的な普遍性をも合わせて理解させる。こうして歴史事象ひいては社会事象に対する科学的認識の芽を育てたい。

② 日本史の通史学習を基本とし，世界史事象は巨視的かつ関連的に理解させる。小学校での人物中心から社会事象の理解を重点化し，人物を取り扱うにも社会とのつながりや時代背景を把握させて理解させる。

③ 学習展開にあたっては生徒の発達段階や授業時数の制約，それに，興味や関心も考慮して視聴覚教材の利用を重視する。

4 授業提示

①中学校社会科（歴史分野）学習指導案

指導者　場本　功

1．日時　1977年11月16日（水）　10時40分～11時30分

2．場所　大阪教育大学附属天王寺中学校　北館2階　視聴覚室

3．学級　大阪教育大学附属天王寺中学校　2年D組　40名（男子26名　女子14名）

4．主題　ヨーロッパ世界の発展

5．目標

① ローマ帝国滅亡後，政治的・経済的に不安定だったヨーロッパがどの様な過程を経て，統一的な発展をとげてきたかを理解させる。

② イスラム世界や東ローマ帝国とのかかわりの中でヨーロッパ封建社会が近代社会に向かって変質していく過程と，その中で人間性の自覚や海外進出にともなうアメリカ大陸，アジア，アフリカの従属化，そしてヨーロッパの優位などの萌芽を理解させ，歴史的なものの見方，考え方を育てる。

6．指導計画

第1次　封建制度……2時間　　第4次　ルネサンス……2時間

第2次　サラセン帝国……1時間　　第5次　宗教改革……1時間

第3次　十字軍の遠征……2時間　　第6次　新航路の発見……2時間

（本時は1限目）

7．本時の学習指導

① 題材　新航路の発見

② 目標　新航路の経路や探検家など基本的事項を確実に理解させ，新航路開拓の動機及びそれを可能にした条件について，当時のヨーロッパ及びイスラム世界の政治，経済の状況の一端に触れ，またルネサンスを経たヨーロッパ人の精神的，文化的な面からも考えさせ，巨視的，多角的に理解させ，歴史的なものの見方・考え方を育てる。

③ 準備物　○教科書「中学社会(歴史的分野)」(大阪書籍)　○掛地図　○資料プリント　○掛図(ガレー船と帆船)

④ 指導過程

段階	学習事項	生徒の活動	指導者の活動，評価
導　入 （5分）	○本時の学習事項及び既知事項の確認	○本時の学習事項に関して知っている事を発表する。 ○本時の学習目標を知る。	○生徒の緊張感を和らげる様，心がけながら基本的なことがらを取り上げ，本時の学習目標を説明する。
	○新航路の発見に関する基本的事項の確認。	○歴史地図を見て新航路の経路及び探検家をノートにまとめ発表する。	○興味ある史実やエピソードを混えながら，発表されなかった基本的事項もおさえる。

展　開 (40分)	○新航路開拓の動機及び条件。	○既習事項やプリントから考えてノートにまとめ，グループで意見交換し発表する。 ○疑問点があれば質問する。	○動機，条件を多角的に考え，把握する様，アドバイスを加える。 ○机間巡視でグループの意見交換に耳を傾ける。 ○発表されなかった重要事項をつけ加え，理解を深めさせる。 ○質問の有無を確かめる。
まとめ (5分)	○次時の予告	○次時の学習の予想を立てる。	○新航路の発見が世界に与えた影響に着目させ予習課題とする。

⑤授業展開

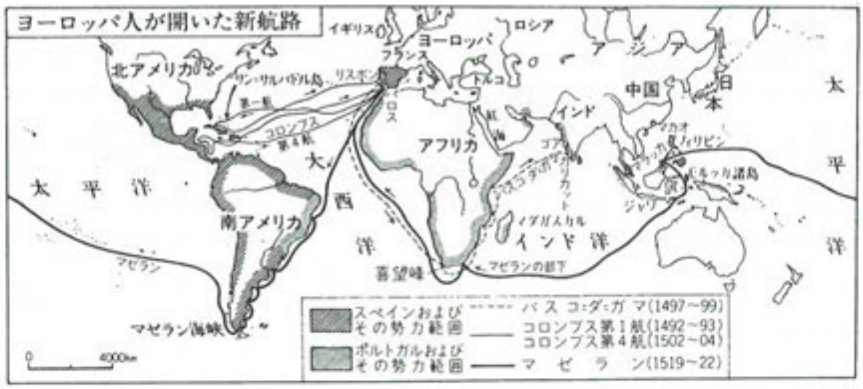
教師の活動	生徒(P)の活動
(導入) ○15，16世記の新航路発見に活躍した探検家を発表させる。 ○マルコポーロについては年代で誤まりを確認させる。 (本時の目標の確認) (1) コロンブス，ダ・ガマ，マゼランの開拓した航路とその過程を理解する。 (2) 新航路開拓の目的，動機，それを可能にした条件を理解する。 (展開) ○新航路を掛地図上に指示させ，新航路の理由を説明させる。 ○生徒の発表をもとに板書。 年代を記入することによってP_6の不明確さを修正。 ○生徒の既有知識を引き出すと共に，エピソードを加え，資料プリント(別掲)から，探検のあらましを楽しく理解させる。 ○新航路開拓の目的，動機，条件について資料プリントや教科書及び既有知識をもとにしてまとめさせグループごとに発表させる。不十分な点についてはつけ加えや修正を行なう。 ○目的と動機の言葉の意味の違いがわからない者もいたので動機については誘導的に答を求めた。 ○当時のヨーロッパの食肉はなぜそんな	(P_1)コロンブス，(P_2)マゼラン，(P_3)マルコ・ポーロ，(P_4)バスコ・ダ・ガマ，(P_5)バーソロミュー・デイアズ (展開) (P_6)コロンブスは大西洋を横断，西インド諸島を発見，それまでヨーロッパ人のアジア行きは東まわりだったのを西まわりでも行けると考え実行した。(すでにアフリカまわりのアジア行き航路が開拓されていた様な説明となる) (P_7)バスコ・ダ・ガマはアフリカをまわってインド洋を渡りインドに倒着，(地図上でカリカットとカルカッタを混同) (P_8)マゼランは世界一周に初めて成功した。 (P_9)コロンブスの錯覚―インドと確信― (P_{10})コロンブスの卵 (説明内容省略) (P_{11})マゼラン海峡 (　〃　) (P_{12})マゼランの戦死 (　〃　) 目的 ―コロンブス航海誌をもとに― (aグループ)黄金や奴隷の獲得 (bグループ)香料を直接，手に入れる。 (cグループ)領土とキリスト教を広げる。 動機 (dグループ)マルコポーロの「東方見聞録」を読んで日本や中国にあこがれた。 (eグループ)香料はヨーロッパ人の食肉

に臭かったのか。
○当時のヨーロッパは有畜農業で多数の家畜を持っていたが，今日の様に飼料が十分でなくまして冬には不足した。そこで冬には多くの家畜を殺し，冷凍設備がないので塩漬にして保存した。腐敗は防げたが臭いはひどく，香料はなくてはならなかった。
○香料の高価さともうけについて
　マゼラン一行の場合も３隻の船を失ない一隻の船に香料を積んで帰ったがその香料の売上金は５隻の船の費用より大きかった。
○新航路の探検の目的の１つにキリスト教世界の拡大という事が考えられるが，その動機としては中世ヨーロッパの歩みはイスラム世界との対決の歩みであった事を既習のチャールズ大帝や十字軍遠征から思い出させ，また，イベリア半島からイスラム勢力を駆逐する程にヨーロッパの力（生産力，軍事力等）が強まり，そしてイスラムとの戦いの中でアフリカ探検がポルトガルによって進められ，航海術や勇気を蓄積していった。イスラム世界を駆逐して，キリスト教世界を広げる事がポルトガルやスペインにとって国家の安全，富国につながったので探検は国家的事業として進められた。
○海図や羅針盤，火薬，天文学などはどうして発達してきたのか確認する。
（まとめ）本時の目標を再度，確認し，次時の予告として，新航路の開拓がヨーロッパや世界に与えた影響を考えてくる様，指示する。

の臭みを消すのに必要だった。
（ｆグループ）香料の産地は東南アジアでそれをアラビア商人に独占されていた。
（ｇグループ）ヨーロッパ人にとって香料は高価でもうかる品物であった。
（ｈグループ）ヨーロッパ人は肉をよく食べるが冷蔵庫がなかったので腐りやすかった。
（ｇグループ）資料プリント（Ｄ）にバスコ・・ダ・ガマの例が出ています。
（ｃグループ）キリスト教を広めるという動機はよくわかりません。
条件
（ｈグループ）航海図や羅針盤が実用化されていた。
（ｉグループ）地球が丸いとか地動説など天文学もかなり進んでいた。
（ｊグループ）火薬，鉄砲も探検に役立った。
（ｋグループ）スペインやポルトガルの国王が開拓に力を入れ，探検に必要な資金を出したので可能になった。
（P_{13}）ルネサンスで，イスラムや東ローマから学んだ知識や技術を実用化していった。

⑥歴史学習資料（新航路の発見）

（A）



（B）　❖黄金の国ジパング❖

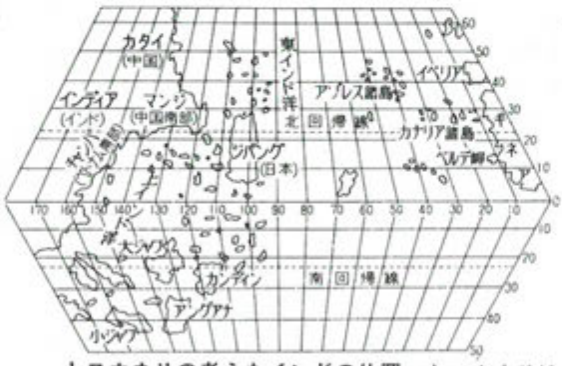
ジパング(日本)は，東海にある大きな島で，大陸から約1500マイル(2400km)のところにある。住民は色が白く，姿もよく，礼儀正しい。偶像を崇拝し，外国勢力に従属せず，独立している。黄金は無尽蔵にあるが，王はその輸出を禁じている。しかも大陸からは非常に遠いので，商人もこの国をあまりおとずれない。そのため黄金が想像できぬほど豊富である。

この島の王様の宮殿について驚くべき事実を話そう。ちょうどヨーロッパの教会堂の屋根が鉛でふかれているように，宮殿の屋根は全部黄金でふかれており，その価格は計算できないほどである。さらに宮殿のすべての舗装道路も，各室の床も，すべて指二本の厚さの石板のような金でしきつめられ，窓もまた金でできている。この宮殿の豪華さは，まったく信じられないほど莫大である。

この島の富がこれほど有名であったので，元王クビライ汗の胸中に，この島を征服して領土にしたいという欲望がかきたてられた。

（マルコ＝ポーロ「東方見聞録」より）

（C）

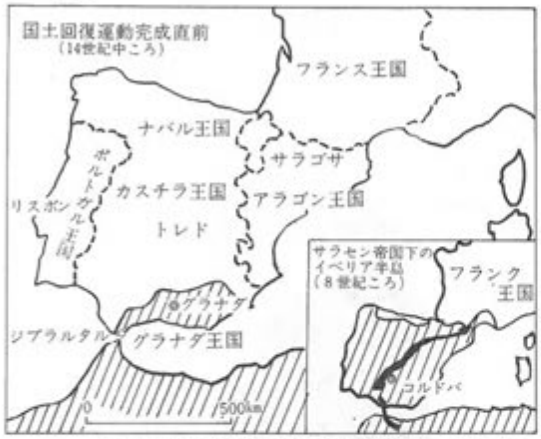


トスカネリの考えたインドの位置　トスカネリは15世記のイタリアの天文学者。その考えはコロンブスの航海計画に影響をあたえた。

（D）

サンタ＝マリア号　コロンブスは第１回の航海に総勢120人を３隻の船に分乗させ，３か月余りで西インド諸島にたどりついた。

（E）



▲イベリア半島の国土回復運動　イスラム帝国によって，半島の北のすみに追いこまれていたキリスト教徒は，８世紀中ごろから，国土の回復と統一をすすめ，1492年に完成しました。

（F）「コロンブス航海誌」(岩波文庫）より

「私がこの目で見て理解したところでは，これらの者達は，宗教を何ももっておらず，偶像を礼拝する者でもありません。その性は温順で，悪となるような事は何も知らず，人を殺したり，捕えたりすることも知りません。武器は持っておりませんし，しかも聰病で，彼らが百人居ても我方の者が一人居れば，たとえののしられても逃げていくほどであります。彼らは，天には神がましますことを知っており，それを信じております。そして我らが天から来たものと確信しております。彼らは，唱えるようにと教えられたどんな祈りの言葉でもすぐに覚え，十字を切ります。従って両陛下は，彼らをキリスト教徒にすることを決意されるべきであります。私は，これに両陛下が取組まれるならば，短期間に多数の民を我らの聖なる教に改宗させることができましょうし，広大な領土と，富と，これらすべての民をエスパニャのものにしてしまうことができるものと考えます。と申しますのも，この地に莫大な量の黄金が産することは疑いもないことだからであります。私の同伴しているインディオ達が，この島々には黄金を採掘しているところがあって，住民は，首や，耳や，腕や，脚に黄金をつけており，その腕輪は非常に部厚くできているし，また貴石もあれば，すばらしい真珠もあり，香料も無限に産する，と語っているのも決して理由のないことではないのであります。

(G)

▼インドへの大洋航路を発見したヴァスコ・ダ・ガマ(1469？—1524)は，ポルトガルのシネスに生まれた。かれは1497年に，インドへの遠征隊の指揮官に任命された。

(H)

▲インド洋を横断して，インドの海岸へ向かうヴアスコ・ダ・ガマの航海の最後の部分。

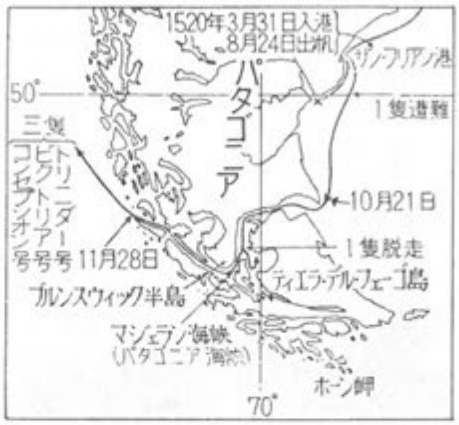
(I)　　香料の価値

1498年5月，ポルトガルのバスコ=ダ=ガマの率いる4隻の船隊が南インド西海岸のマラバル地方の最大の貿易港カリカットに到着したとき……こんなに遠くまで来た理由を質問されたのに対して，ポルトガル人は「キリスト教徒と香料を捜しに来た」と答えたのであった。

「キリスト教徒と香料」これこそポルトガルの長年にわたる東方進出の二大目標であった。香料はいうまでもなく東方からカイロ，アレキサンドリアを経てヨーロッパに送られてくる高価な商品であり，キリスト教徒とは，東方にあると信じられていたキリスト教徒の王プレスター・ジョンの王国とその国民であった……。

一方，香料について見ると，ガマの4隻の船隊のうち2隻がリスボンに帰着して，陸揚げした胡椒・肉桂などの価格は船隊の準備に要した費用の60倍に達した。

(K)



マジェラン海峡通過図

(J)

▲**新大陸発見後の地図**　1507年の地図で，はじめてアメリカ大陸がすがたをあらわしました。まだ，北アメリカはよくわかっていません。

(L) フィリピン群島のマジェラン船団

(M)

▲マゼランの部下と，マクタンの島民との戦闘の部分。

⑦本時の生徒ノート

新航路の発見（15～16世紀）

1．コロンブス

大　西　洋

スペイン ⟷ 西インド諸島 ｛サンサルバトル／ハイチ｝

1492.8発　・二重の航海日誌 ｛不安感をや わらげる｝　1492.10着

1493.3着　・インドと錯覚

・インディアン（温順，未開，貧しい，鉄器なし）

2．バスコ・ダ・ガマ（インド航路の開拓）

ポルトガル ⟷ 喜望峰 ⟷（インド洋）⟷ カリカット（インド）

1497.7発　（・ディアズ1487年　・香料によるもうけは船隊の費用の60倍）　1498.5.

1499.9着　・カリカットの繁栄　・ダ・ガマの持物の貧弱さ

3．マゼラン（世界一周）

スペイン ⟶ 南米 ⟶ マゼラン海峡1520.11着 ｛乗組員の反乱／1隻脱走｝

1519.9発　↓太平洋（食糧不足，壊血病）

1522.9着　喜望峰 ⟵（インド洋）⟵ フィリピン諸島（マゼラン戦死）

1521.4.27

（○5隻中，3隻失なう　○乗組員280人中生存者35人
○1隻，世界一周，香料を持ち帰る→売上金は全費用を上まわった。）

（目的）　（動機）

(1)　黄金 ⟵ 「東方見聞録」(マルコポーロ)

(2)　香料 ⟵ （生活必需品，高価，もうかる）⟵（独占）｛イスラム商人／イタリア商人｝

(3)　キリスト教を広める ⟵ イスラム世界との対決

｛○チャールズ大帝（8世紀）
○十字軍遠征（11～13世紀）
○ポルトガル／スペイン｝イベリア半島からイスラム勢力を駆逐

（条件）

(1)航海術，羅針盤，海図，造船，天文学，火薬｝発達 ⟶ 実用化 ⟵ ルネサンス ⟵ イスラム文化

〈終りに〉

以上の様な本校の歴史学習の指導に対して，幾つかの問題点が考えられるが，その主なものをあげ今後の検討課題としたい。

(1) 日本史の流れの中に世界史教材がとり入れられるため，学習の中断がおこり，そのため時代の前後の理解が妨げられたり歴史を発展的にとらえられないきらいがある。

(2) 生徒の歴史認識の形成において，世界の動きと日本の動きの統一的な把握が困難で断片的な知識の習得にとどまる可能性が大きい。

(3) 日本史は世界史という大きな流れの中の一部であるという考え方に落ち入る。

(4) 新指導要領では社会科の時間数の削減から世界史教材の集約，整理，重点化が言われている。

〈まとめにかえて〉

以上の研究ノートは，〈はじめに〉にも記したように，本校中・高社会科教室での共同研究で討論したものの一部をまとめたものである。内容としてはまとまりに欠けるが，今後発表する研究ノートでそれを補っていきたく考えている。以上の研究ノートが，日常雑事に追れている教師が日常どのような授業を行なっているかを赤裸々に公開する事を通して，中・高歴史教育の連関性を模索していくものであるとすれば，まとまりに欠けるのも当然かもしれない。しかし，今後の発表ではよりまとまったものとしたい。例えば，生徒の歴史意識の調査でも，小・中・高の生徒を対象としたより大がかりなものを実施して，その分析と教師が日頃感じている生徒の発達段階との比較とか。あるいは，中・高での授業実践記録とその検討を全員で行なった記録の発表とか発展的に積み重ねていきたい。

地学野外実習について

——中・高理科——

柴山元彦　浅野浅春

はじめに

本校では，昭和40年以来毎年，高校１年生全員を対象とする地学野外実習を実施してきた。その一部は本校研究集録第12集（昭和45年７月発行)「探究の過程を重視するには」で報告した。今回は過去の実習の変遷とこゝ３年でほゞ定着した蕎原地方における実習の実態と実習地の地質内容について報告する。

1　本校野外実習の変遷

１．野外実習の概要

昭和40年（第10期生）—貝塚市水間～蕎原

内容——領家帯中の眼球片麻岩見学，領家帯と泉南酸性火砕岩の接触，泉南酸性火砕岩と和泉層群との接触，二枚貝化石採集。

方法
形態——１日に２学級が学校から当地までバスで往復。
指導者１名。付添者数名（理科担当教官，学級担任教官，理科助手）

時期——８月

昭和41年（第11期生）—二上山

内容——

方法
形態——1日に2学級が電車で二上山駅まで行き，帰りは上ノ太子駅から乗車。
指導者1名。付添者数名。(理科担当数官，理科助手)

時期——7月

昭和42年～43年（第12～13期生）—高槻市摂津峡，貝塚市蕎原（生徒が自分たちで行う。）

内容——研究集録第12集で詳述。

方法
形態——1日に2学級が国鉄高槻駅集合。摂津峡まで乗合バス増発。
指導者1名。付添者数名（理科担当数官，学級担任，理科助手）

時期——7月

昭和44年～46年（第14～16期生）—高槻市摂津峡(自主参加)，貝塚市蕎原

内容——研究集録第12集で詳述。

方法
形態——1日に2学級が本校から当地までバスで往復。
指導者は地学・物理担当教官3名，地学部2～3年生数名。付添者数名（学級担任，理科助手）

時期——7月

昭和47年（第17期生）—摂津峡，蕎原，箕面，駒ヶ谷，生駒，二上山

内容——箕面；古生層観察，流紋岩岩脈・石英斑岩などの見学，滝の成因の考察。
駒ヶ谷；大阪層群とその構造の観察，新期火成岩と大阪層群との接触の観察。
生駒；カコウ岩，ハンレイ岩を中心とする深成岩観察。

方法
形態——上記6地域のうち，どれかに自由に参加（最低一人一ヶ所）
指導者1名。付添者なし。

時期——秋の日曜日，祝日。

昭和48～52年（第18～22期生）—貝塚市蕎原

方法
形態——1日に2学級が実習地の最寄駅（貝塚又は岸和田又は東岸和田）から当地まで貸切バスで往復。
指導者は中・高等学校の理科担当教官全員，理科助手，卒業生数名。付添は学級担任。

時期——48～50年は7月
51～52は10月，11月。

2．実習の変遷の要因

野外実習に関して，本質的に重要なことがらは，実習する「目的の確認」である。ついで目的が達成可能になるための「指導方法・指導形態」「実習場所」が問題となり，つづいて実習する時期が付随してくる。毎年，以下の①～⑤について検討することによってよりよい実習を目ざしてきた。

①目的について

地学科がもっている目的，例えば，不整合について学ばせたいとか，断層を見せたいというような狭い目的（とは云っても，これから出発して地質学的時間の中での変化や複数の岩体の接触部における大きな時間の間隙，ひいては地殻の成立ち等について知ることになるのだが）と理科がもつ広い目的例えば，自然を科学的に見つめ，その因果律，法則性を知り，合理的に問題を処していくことによって，幸せな人間の生き方を考えることや人間と他の生物のバランスについて知ること等と，それ以外にも指導者がその個性と関連して内なる欲求としてもつ目的とさまざまのものがある。これらさまざまな目的を達成しようとすれば，どのような場所に，どのような方法で，いつ頃実施するのか，又，生徒がもっている知識や空間に対してもっている感覚はどのようなものかを把握した上，実習地での質問内容にまで気を配る必要が生じる。その上に一回の実習が，日常の授業とどのように絡んでくるのかについての検討を充分しなければならないから，決して思い付きで実施できるものではない。

②指導方法・形態について

①の目的を達成するための方法や形態は（机上の理想論は別として，）マンネリズムや自己満足に陥入らない限りは，年々より良いものに近づくはずである。生徒一人一人が生き生きと自主的に実習し，各自の個性に応じて科学していくということを願うならば，本校のスタッフからして上記の実習の変遷は当然のことでもあった。概要のところで下線を引いているところが大きな変化である。即ち１名の指導者でやっていた実習は昭和44年が３名，昭和48年からは９名になった。又，地学クラブの成立（昭和41年度）以来，活動活発化につれて，実習指導の講師役としての適当な人材ができたし，卒業してからも理学方面の学部へ進学した人には実習の時に講師をしてもらうこともできるようになった。そのことで，一班が約10名の小数で，一班につき１～２名の講師が，その個性を発揮して（物理専門，生物専門，化学専門の教官，大学生，上級生によって各露頭での感じ方や生徒との接触の仕方が異なる）実習することができるようになった。

③実習地について

１．で記したように実習地もかなり他方面で行なった。幸い大阪周辺には実習に好都合な地域が多い。それぞれの地域には多人数が一諸に行なう実習地としての長所・短所があるが，野外で露頭を見るのは始めてである生徒たちを対象としているのであるから充分なる気遣いが必要である。例えば疲労して困る程の行程ではいけないし，内容的に既に観察した露頭について不明なまゝ進み，それを重ねるような結果になったのでは目的を達成し得ない。又，折角自然の中に入り込んだのであるから，人いきれを感じるのでは困る。小人数のグループづくりとグループが適当に隔っている必要がある。その他，諸々のことがらを考慮して，実習地として最適だと思われる地域とそこでの実習の方法についてはII以下で述べる。

④実習の時期について

実習を始めた頃は，学校行事全体をながめた上，野外実習可能な時期として，一学期末考査終了日から終業式の間（７月12日～16日頃）に実施した。そして当然のように昭和50年まで，この夏の暑い時期に行なった。このことは，夏の土用稽古として積極的に認める考えもあるが，精神的，肉体的な訓練なら別であるが，やはり地学実習としては無理をしていることを認めないわけにはいかない。昭和51年～52年は秋の日・祝日に

行なった。この秋に行なったことからいえば，生徒の実習に取組む気持ちに夏とはかなりの差がみられる。そのことは，生徒の側ばかりではなく，講師の側からいっても同様である。たゞ，日・祝日がその為に費えるのは問題を残す。そこで，53年度からは平日に行なうことを計画している。

⑤費用について

昭和44年度では，貸切りのバス代が学校から実習地の往復で1人450円であった。昭和52年度は実習地の最寄駅から実習地の往復バス代に1人1000円を必要とし，最寄駅までの各自の電車賃が平均500円で計1500円を要している。幾度かこのことについても討論されたが，目的にてらすと止むを得ないという結論になった。なお，生徒はレポート作成のため各自で後日に出かける者が大半であるから，その事も考慮に入れると決して無視できないことではある。

⑥まとめ

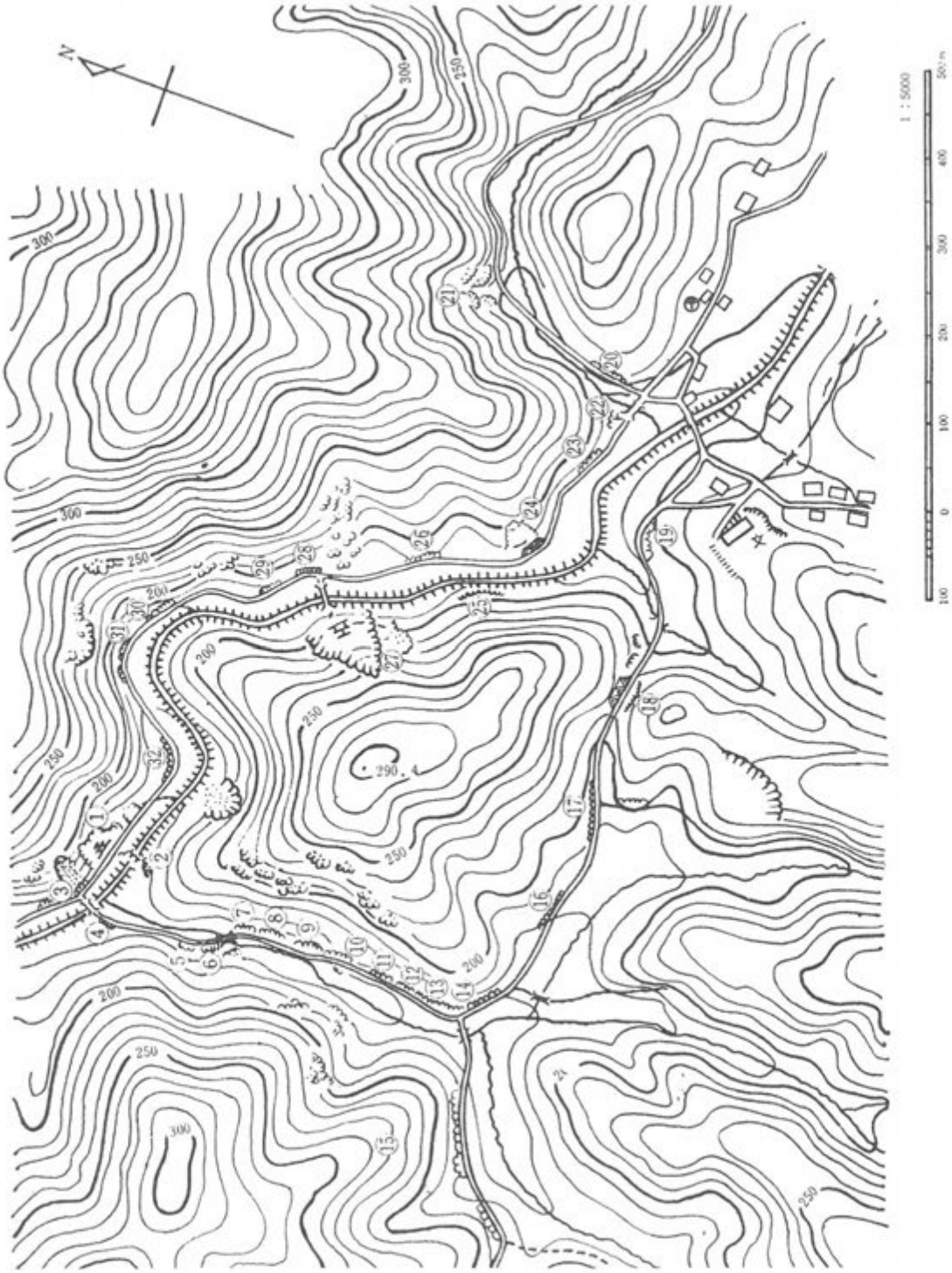
野外実習は約10年を経て，一応学校行事等の諸般の事柄を考慮に入れた上で理想的ともいえる形に落ち着いた。これは全教官の教育観，理科教官及び助手のチームワーク，地学クラブの雰囲気に支えられて育ったものである。

現在の指導スタッフは以下の通である。

桜井　寛（化学）	井野口弘治（化学）	浜谷　巌（生物）
武田　和生（物理）	辻　退一（物理）	大中　政憲（生物）
柴山　元彦（地学）	浅野　浅春（物理・地学）	川口　裕子（理科助手）

蒿原の各露頭で，われわれは生徒に何を期待し，またそれに対して生徒の実態はどうだろうか。以下はこれらを対比して考え，野外の各露頭の観察を通してどのような野外指導をしたかの実践記録である。①～⑬の番号は前ページの図の各地番号である。

（指導者の活動と評価）	（生徒の実態）
①○岩石の種類がわかるだろうか。	①○風化にまどわされてわからない。
○分類の基準を何にしているのだろうか。	
○火成岩・堆積岩・変成岩を見分ける基準を説明する。	○火成岩が鉱物の集合であることを知る。
	○しかし，赤っぽい部分や白っぽい部分などがあり，同一の岩石とおもいにくい。
②○①と同じ岩石であることがわかるだろうか。	②○とまどいながらも同じではないかと考える。
○くぼみに意識を持つだろうか。	○くぼみに対して意識はない。
○くぼみを作った原因を考えさす。	○その部分が弱くて浸食されたと考える。
○くぼみとすぐ横の滝との関係はどうか。	


N
1 : 5000
100
0
100
200
300
400
500m
290
300
250
200

○そこだけなぜ浸食されやすかったかについて考えるだろうか。
○滝の成因と結びつけるだろうか。

③～⑤○①と同じものであるということがわかるだろうか。

⑥○ある幅の部分に注目するだろうか
○それではなぜその部分だけが風化したのか。

○②のことがらと関連して考えるだろうか。

⑦～⑨○①と同じものであることがわかるだろうか。

⑩○今までの岩石とちがうということに気がつくだろうか。
○レキの存在を教え，そのレキの起源を考えさす。
○現在，われわれの周囲でレキのあるところを教える。
○レキの種類，並び方，円味などを観察させる。

⑪～⑫○よく注意してレキの大きさや形が変化していることに気づくだろうか。

⑭○地層というものについてどのように考えているのだろうか。
○走向と広がりについて教える。(クリノメーターを使用さす。)

⑮○露頭と露頭を空間で結びつけることができるだろうか。
○走向・傾斜を測らせ，その測定する意味を教える。
○地層境界線を作図させ，地層の空間的広がりを考えさす。

⑰○レキ岩→砂岩→泥岩という順に堆積した泥岩であることがわかっているだろうか。

○答えを出せない不安をもって先へ進む。

③～⑤○しだいに目がなれて，同じものだと考える生徒が多くなる。

⑥○その部分が風化し弱くなっていると考える。
○断層と考えるもの，割れ目が風化していると考える者などがある。
○②と続くことをおどろきながら喜ぶ。

⑦～⑨○風化や断層にこだわりだす。

⑩○レキ岩層であることには気がつかない。しかし岩相の変化に気づく。
○まるでわからない。

○体験の少ない生徒達は，既習の知識を思いおこすことに終始する。
○不整合の時間的概念を把握していない。

⑪～⑫○よく理解できている。

⑭○地層の重さなりには気がつく，走向には気がつかない。
○なかなかクリノメーターを使えない。地層面がわからない。Γの値を気にする。

⑮○既出の露頭が視野にないとわかりにくい。

○地層境界線の書き方を習得しているものは，この走向・傾斜で作図し，地層をすこしは立体的にとらえることができる。

⑰○泥岩であることはわかる。

○かっての海底のある場所にレキが堆積したり砂が堆積したり泥が堆積するようなことに気がつくだろうか。(地殻変動・海進海退)

⑱○走向方向に歩いていることに気がついているだろうか。

⑲○見かけの傾斜がどのようにしてできるかを理解しているか。

○⑱よりも北によったことで，堆積物の粒度が粗くなっていることに気がついているのだろうか。

○予測すること，推理することのおもしろさをわかってくれるだろうか。

㉑○⑩で見た構造と同じ構造が⑩のつづきとしてここにあることに気がつくだろうか。

㉒○走向・傾斜を測定し，前半の走向・傾斜とほぼ等しいことを確認さす。

㉕○⑩で見た構造と同じ構造が⑩のつづきや㉑のつづきとして気がつくだろうか。

㉖○①～⑨までに見た火成岩と同じものであることを確認するか。

㉗○⑩で見た現象のつづきが大規模にあらわれていることに気がつくだろうか。

○この地域の成り立ちを考えさせる。

※　堆積岩と火成岩との接触がどのようにしておこったか。

※　レキ岩と砂岩などの堆積岩どうしの接触がどのようにしておきたのか。

※　レキ種から，当時の陸地を構成していた岩石について考える。

○言われて始めて気がつく，化石捜しの方に興味がいく。見つけた者は喜ぶ。しかし化石の産状には気がつかない。

⑱○自分のいる場所について理解できるようになっている。

⑲○だいたい答えることができる。

○昼休みに（多くは⑮地点）午前中の露頭観察から得た資料をもとに境界線の作図をし，午後に見る場所がどのような所かを予測しているので，それと露頭で結びつけて考えている。

㉑○境界線の作図から，ほぼそのことに

㉑○境界線の作図から，ほぼそのことに
気がつく。

㉒○自然が人間のつくった理論に合っているところがあることにおどろく。

○自分たちの予測とよく合うので喜ぶ。

㉕○境界線の作図をしているものは，そのことに気づく。

㉖○岩質を十分観察してではなく地質構造を組み立てて，そのことからそれが①と同じ火成岩だと断定する。

㉗○境界線を作図できている者は，その現象があるだろうと考えてさがす。

○この崖を見て，この地域の地質構造を立体的に把握できる生徒ができる。

○レポートを作成していく中で，この地へ以後何度か足を運ぶ生徒が多い。い。

Ⅲ　今後の指導

野外で我々は何を教えるかによって，野外実習を行なう場所が変ってくる。現在，実習を実施している蒋原は，本校から遠いということだけで，別の実習地を捜し続けた。しかし捜せば捜すほど，蒋原は，ますます良い実習地として浮かびあがってくる。すなわち野外実習地として我々が期待する点は，①コースを回わると，その地域の地史が，そのコースの中の露頭からのデーターの組み合わせで，作り上げることができる。②さらにその地域から外への広がりをもった場所であるということである。

地質現象が多く見られても，地質学の専門家の見学会のように見て回わっても，高校生の場合意味がない。またスライドで代用できるような野外実習であってはならない。

このようなことを考えながら実習地を捜したが，結局蒋原が現在では，一番利点を多く持っているように思われる。またこんなにすばらしいコースは，全国的にも少ないのではないかと思われる。

そこで来年度以後も蒋原を本校の野外実習地とするために，実習に行くまでにどのような学習を学校の授業の中でしておかなければならないか。また，実習地の各地点での観察事項を改める必要はないだろうか。という２点について考えてみた。

a．野外実習に行くまでの学習。

○火成岩，堆積岩，変成岩のでき方。（中学で習う）
○地層と堆積構造。
○地質年代と化石。
○断層・不整合などの地質時代の地殻変動。
○地層境界線の作図法と，ルートマップの書き方。
○地形と地質の関連

b．蒋原の各地点での観察事項

これまでの観察地点は，現在では，すでにコンクリートで被われて観察不可能な所があったり，新たな観察地点が見つかったりしたので，改めた露頭番号と，観察事項を作った。新しく作成した実習用の地形図（下の観察露頭の番号入り）は，最後のページにある。

〔観察事項〕

①．岩石を観察し，火成岩かたい積岩か変成岩かを考えよう。この岩石の産状をよく観察し，次から同じ岩石が出てくると，地図上に同じ色をぬっていこう。

②．滝をつくっている岩石は①と同じだろうか。また滝の下の対岸にあるくぼみはなぜ出きたのだろうか。そのことと滝のでき方とはどのように結びつくか考えて見よう。

③～④．①の岩石と比較してみよう。

⑤．岩石は①と同じだろうか。露頭の中にやわらかくなっている部分がある。これは何か。スケッチし，そのやわらかい部分の幅や，その両側の面の走向・傾斜を測定し，地形図上にその走向線を入れてみよう。何か気づくことはないか。

⑥～⑦．①の岩石と比較してみよう。同じなら①と同じ色を地形図にぬっていこう。

⑧．少し奥に入ると，岩の中に大きなたて長のくぼみがある。このくぼみの走向・傾斜を測定しよう。

⑨．大きなレキが見られる。①～⑧までの岩石とこのレキとの境はどこだろうか。レキの形，大きさ，種類やレキとレキの間の物質や，境の状態や，西側にある露頭との関係はどうだろうか。またこのレキ層がどのようにしてできたかを，これから以後の露頭観察と合わせて考えていこう。地形図には境界線を入れ，レキ岩層は①～⑧の岩石の色とは別の色をぬりなさい。

⑩～⑪．レキの大きさや形が⑨よりもどのように変化したか調べよう。

⑫．レキの大きさや形を観察し，砂岩が見られるようになった。レキと砂の割合を見てみよう。

⑬．斜面が見られる。斜面で地層面のよくわかる所で走向・傾斜を測定しよう。この付近の一般的な走向・傾斜の値が得られる。この斜面の上部はレキ岩層であるが，これは，どのレキ岩層とつづくか考えてみよう。ここで得た走向・傾斜の値で，レキ岩層と砂岩層の境界を決めて境界線を作図して，これからどのような地層がでてくるか推定しておこう。また⑨の境界線もほぼここの走向・傾斜の値とよく似ているので，この値で作図し，これも，どこにこれから出てくるか推定しておこう。

⑭．露頭の左端は，砂岩・レキ岩の互層である。⑨から⑭に見るにしたがってしだいに新らしい地層を見ていることになるが，それはどのようなことからわかるか。露頭の中ほどに白っぽい部分がある。これは何という岩石だろうか。

⑮．この右の方の露頭。粒度や，固結度を調べて，以後これと同じ岩石がでてくると同じ色をぬろう。何という岩石か。

⑯．⑮と同じように観察し，どのような堆積環境でこのような岩石ができたかを考えよう。また化石が出てくるが，化石がどのような状態で岩石の中に入っているかよく観察しよう。(むやみに露頭をくずさないように注意すること)

⑰．⑯と同じような岩石がでてくるが，なぜ同じ岩石がでてくるか考えよう。

⑱．⑰と同じような岩石がここまददでてくる。ここから北へ歩いて行くと，この岩石が出なくなる。なぜだろう。

⑲．何という岩石になったか。⑬で作図し推定したこととあうか考えてみよう。レキの大きさ・形，砂の粒度・色などを調べよう。

⑳．家の門や周りの石垣に，和泉砂岩が使われている。堆積構造のよくわかる石があるので，キズつけないように見せてもらおう。

㉑．家の下にレキ岩層が見られる。ここになぜレキ岩がでてくるか考えよう。レキの大きさ・形を調べよう。

㉒．㉑と同じように観察しよう。

㉓．この谷の少し奥に入った所に⑨と同じ現象がみられるので，よく調べてみよう。

㉔．地層面で走向・傾斜を測定し，レキの大きさや形を観察しよう。

㉕．このような地形を何というか。

㉖．河床の対岸に⑨と同じ現象が見られる。⑬での作図と合せてみよう。また川と反対側の山の方に小さな谷がある。この中にも⑨と同じ現象が見られる。

㉗．⑨と同じ現象がこの大露頭に見られる。全体をスケッチし，レキの種類や大きさや形などを観察しよう。（落石に注意）

㉘．今までのどの岩石と同じだろうか。

〔まとめ〕

(1)．ルート・マップを完成し，作図により地質平面図を作りなさい。

(2)．各露頭の観察事項をスケッチなどを入れて記載しなさい。

(3)．地質柱状図を作り，この付近の堆積の順序を組み立てなさい。

(4)．各露頭の観察事項から，それぞれの堆積岩がどのような環境で堆積したか考えよう。

(5)．この付近全体の歴史を組み立ててみよう。

(6)．野外実習の感想も書いておこう。

おわりに

本校は，１学年４学級と公立高校に比べると人数は少ない。これは全生徒に野外実習を行なわせるには大層好都合である。しかし10年以上続けることは決して容易なことではない。これができる第一条件は，十人にも及ぶ指導教官（地学科専門教官という意ではない）が在任していることである。そして，チームワークよく常に前向きに野外実習をとらえてきたことがよい結果をもたらしたといえる。前向きの一例をあげると，地学野外実習を地学科という狭い領域でとらえないで，学校教育全体(生徒の側に立って)からとらえてきたのである。一つのエピソードを記しておわりたい。ある年度の実習で一部の生徒たち（附属中学校において，異なる地域ではあるが野外実習を終えている）が「学校から全員を連れてくるようなところだから都合よくできた場所に違いない。だから次はこうなっているはずだ。」と云って観察も不充分なまま，テキスト片手にフルコースの料理を食べるように先々に進んだ。このとき我々指導者はつくづく云ったものだ。生徒にとって「知識が先にあり，自然より人間の理屈が優先しているのだ。『野外実習をさせても，これでは逆効果ではないのか。』『知識の吸収の為の野外実習なら無い方がよい。』と結局，野外実習は，そのような生徒が，まず素朴に自然に接することのよろこびを感じることが出来なくてはならない。上記のような生徒ができる以上は，まだ野外実習も理科教育も本物ではない。その生徒たちが，自然は人間の知識や理屈の上にあるのではなく，自然の中から人間が学び得るものは無限大なのだということを学ぶようにならなければ。

バレーボールの授業研究

——実践報告——

浦久保　寿　彦

I　はじめに

生き生きとした学習活動を展開するためには，生徒自らが，常に課題意識をもち，またその解決法を発見しながら，主体的に学習に取り組むようにさせることが大切であるといわれている。ところが従来の体育の指導では，教師中心の指導が多く，学習者の自主性を考慮することが少ない傾向があった。また，反対に，教師の指導が不十分で，単なる放任となり，教師の指導性が不明確な傾向も数多くあった。ところで，教師が教育活動において，指導するのは当然であるが，極端な教師中心的な指導は，必ずしも学習能率を高めることにはならない。学習者の学習に対する関心，意欲，積極的行動などをうまく促進することが必要であり，学習者が学習の見通しをもって，自発的に学習する態度と，教師の指導の有り方を考えることは重要な課題である。

そこで，今回は，教師の指導性と，学習者の自主性とを学習指導の過程で，どのように調和させていけばいいのかというところに焦点をあてて，自分なりに考え，工夫し，実践したバレーボールの授業について報告したい。

II　教材研究

1．何のためにバレーボールを教えるのか。

教材としてバレーボールを扱う場合，バレーボールそのものを学習させることはもちろんであるが，バレーボールで何を学習させたいのか，を明確におさえておく必要がある。バレーボールで何を学習させるのかによって，学習指導の方法が変わってくるからである。

私のバレーボールの学習指導のねらいを具体的に示すと，下記のようになる。

(1)　バレーボールを教える。

(イ)　ラリーの応酬の続くゲームができるようにすること。

（三段攻撃を多く使ったゲーム）

(ロ)　パス，トス，スパイク，ブロッキング等ができるようにすること。

(ハ)　バレーボールの楽しさや喜びを体得させること。

(2)　バレーボールで教えたいこと。

(イ)　運動の（バレーボールの）学習の仕方を身につけさせること。

(ロ)　最近，本校生徒の生徒指導上，話題になりつつあるところの，自主性，集団思考（討論），協力，協調性等の欠如といった問題を，少しでも解決し，育てたいこと。

ところで，私は，バレーボールの特性をやや独断的かも知れないが，次のようにとらえている。

1．バレーボールのチーム構成人数が6名を基本としている。コートが狭い。

1．話し合うのに最適の人数であり，そのため，グループ間の意思疎通がうまくいき，まとまりやすい。

1．ネットを中心としての攻防（ゲーム）であるが故に，自分のチームの立てた作戦が実行しやすい。また，相手チームにすぐに防害されることが，少ないので成功の喜びを味わいやすい。

1．ゲーム等において，うまくいっているのか，ミスを犯したのかなど，その現況が理解しやすく，その原因を生徒自身で発見しやすい。

1．個人の役割（ゲーム等）が他種目（球技）に比べて，明確である。

1．他種目（球技）に比べて，動きの範囲が狭いので，理解しやすい。

1．パス→トス→スパイクと攻撃パターンが割合に簡単明瞭である。

1．練習すべき内容が，生徒自身で認識しやすい。

以上のような，とらえ方から，バレーボールは学習の主体者である生徒が，学習の見通しをもって，自らの力で工夫し，解決法を発見しながら主体的に学習を進めていく教材としては最適であり，また，先程述べたバレーボールで教えたいところの内容を身につけさせる教材としても最適であると考える。

2．何をどのように教えるのか。

(1) 学習内容について

バレーボールという教材を使って指導するとき，その教材内容を具体的に把握しておく必要がある。すなわち，内容としての教材の技能の構造を正しくとらえ，その中核となり中心となる基本的な学習内容を具体的に把握して，それを中心として有機的な学習内容の体系を設定することが必要である。そこで，私は次のように考えた。

① 学習内容の中心……ゲーム（ラリーの継続と中断）

② 学習内容の押え方……ゲームの発展に関連して，基礎技能（個人的，集団的）を位置づける。〈次ページ〉

学習内容

ゲームの発展　　－資料1－

ゲームの発展 ＼ パス➡トス➡スパイク	守り →	(守りから攻めへの) つなぎ →	攻め	個人的技能	集団的技能
1回で返す パス	○とにかく相手コートへ返す			アンダーハンドパス オーバーハンドパス	カバーリング
2回で返す パス→パス	○とにかくボールを上げる。	○とにかく相手コートに返す			
3回で相手コートに返す パス→パス→パス	○とにかくボールを拾って送る。	○とにかくボールをつなぐ。	○とにかく相手コートに返す。 ○相手コートの後半をねらって返す。 ○相手コートの空いているところや弱いところをねらって返す。	アンダーハンドサーブ トス	パス攻撃 作戦
レシーブ・パス（弱いボール）→トス→パス攻撃	○レシーブ・パスを前衛に送る。	○できるだけ，高くボールを上げる。（トス）			三段攻撃
レシーブ・パス（弱いボール）→トス→スパイク	○レシーブ・パスをねらったところ（前衛センター）に送る。	○できるだけ，ねらったところに上げる。（トス）	○ジャンプして，できるだけ高いところでボールを押す。（スパイク） ○ジャンプして，高きるだけ高いところで，ボールをたたく。（スパイク） ○勢を生かしてジャンプし，できるだけ高いところで，ボールを強くたたく。（スパイク）	スパイク ブロッキング	
レシーブ・パス（サーブ・レシーブアタックレシーブ）→トス→スパイク	○相手のトスに応じてタイミングよくジャンプしてボールを止める。（ブロック） ○サーブ・レシーブアタックレシーブを確実に上げる。 ○サーブ・レシーブアタック・レシーブを前衛に送る。 ○サーブ・レシーブアタックレシーブをねらったところに送る。	○できるだけ，スパイカーの打ちやすいところに上げる。（トス）	○フェイントで攻める。 ○トスに応じて，タイミングよくジャンプして，ねらったコースにスパイクを打ち込む。（スパイク） ○ネットぎわに高く返ってきたボールをスパイクで打ち込む。（ダイレクト・スパイク）	オーバーハンドサーブ サーブレシーブ アタックレシーブ ブロックカバー アタックカバー フェイントカバー	
2回で返す レシーブ・トス→スパイク	○レシーブ・トスをスパイカーに上げる。		○レシーブ・トスにタイミングをあわせてスパイクを打ち込む。		二段攻撃

③ 学習内容の指導のポイント

(ア) パスの指導について ―資料　練習法(A)(B)(C)(D)―

バレーボールにおいて，パスが何といっても一番重要な基礎技能であることはいうまでもないが，だからといって，そればかり練習する時間的余裕もない。そこで，パス指導については，パスのフォームとか，細かい技術を指導するよりも，カバーリングの指導に重点を置いた。すなわち，ボールに対して積極的に動いてプレーすること。常に，からだを動かしていることによって，タイミングを合わせる練習を多くとり入れるようにした。

(イ) スパイクの指導について ―資料　練習法(G)―

スパイクは，生徒にとって，一番意欲をもって練習にとりくむ技術の一つである。スパイクの指導では，腕の振り方等の細かい技術の指導よりも，いかにタイミングよくジャンプして，最高点でボールをとらえるか，ゲーム中においてはスパイクを打つために，ネットより離れて，適当な助走距離をとって待っているか（ゲーム中に，スパイクがうまく打てない生徒のほとんどは，ネットぎわで待っていることが原因である）といったことに重点を置いて指導した。

(ウ) ゲームの指導について

初歩の段階でのゲームを観察していると，相手コートに早くボールを返そうとする意識があり，１回で相手コートにボールが返ってしまっている場面が多い。このような状態のゲームでは，バレーボールの本当の楽しさ，おもしろさを味わわせることは少ないし，ゲームに対する意欲も低下し，ひいてはグループ員相互のまとまりも，なくしてしまう結果を招くことになる。バレーボールは，味方同志が協力し合ってプレーするところに意義がある。すなわち，味方同志が，意識的に何らかの攻撃（守備）パターンを考えて，ボールを相手コートに返したという努力があってこそ，本当の意味でのバレーボールの面白さ，楽しさが理解でき，味方同志のまとまりも出来ていくものと思う。そこで，何よりもゲーム（練習）の中では，特に意識をもったプレーをするように強調した。

具体的にいうと，「３回で相手コートに返すんだ」という意識をもってゲームにのぞむことを基本として，グループ内の役割を意識して，プレーすることを強調した。すなわち，

前衛のセンターに位置した時……２回目のパスについては，余程のことがない限り，必ず，オーバーハンドパスでトスを上げる。

前衛のライト・レフトに位置した時……必ず，スパイクを打つという意識で，適当な助走距離をとって待つこと。

後衛に位置した時……レシーブは，必ず前衛のセンターに送るということ。

(エ) サーブの位置づけ（ゲームとの関連）

サーブは，もともと攻撃的技術であり，ゲームの始まりに使われる技術である。しかしバレーボールの中心的な学習内容を,「ゲーム」に置いたときサーブは，かえって学習の大きな阻害条件になる。そこで，本来の目的で使われるサーブは，ゲームの発展段階の終りの方に位置づけることが望ましいと考えた。

ゲームの初歩の段階においては，アンダーハンドサーブ（ゆるく，確実に入れることをねらいとする）を用い，サーブの位置も正規の位置より前の方（ネットに向かって，右側サイドライン内の半分にあたる位置）から始め，徐々に正規のサービスエリアに戻すこととし，攻撃的なサーブは，サーブレシーブがある程度上達した段階で，取り入れることが望ましいと考えた。

(2) 学習指導形態について

バレーボールは，チームをつくり，練習し，ゲームをするところから学習組織の構造面からいえば，グループ学習の形態をとるのは当然である。しかも今回は，はじめにも述べたように，生徒の自主性を重んじたグループ学習の指導形態である。

(ア) グループ（学習集団）づくりの指導について

今回のような，生徒の自主性を重んじた学習活動を展開していくためには，グループづくりの指導が重要である。一人ひとりの技能の遅れや，悩み，悲しみ，喜びを自分のものとして促え，グループ全員で，助け合い，協力し合って，それを解決していこうと努力するような，質の高いグループに成長することを目標においた。そのためには，

学習時におけるミィーティングにおいて，どんなことでも話しあえる雰囲気づくりに，指導の重点をおいた。また，

グループノートの活用によって，各グループ内の様子や問題点を把握することに努力し，グループノートを通じ，あるいはミィーティングの中に入って，助言指導することに努めるようにした。

3．どのような方法で，教えるのか。

(1) 学習指導過程について

バレーボールの学習指導過程の基本的な考え方は，ゲーム⟹ミィーティング（ゲームの内容を反省し，うまくいかなかったところはどこか。どのような技能を練習する必要があるのか。どのような方法で練習してゆけばよいのか。）⟹練習⟹ゲームである。ところで，生徒の自主的学習を進めていく学習過程の中に教師の指導性を，どのようなところで，どのような方法で入れていくのか，について図式化すると次のページのようになる。

生　　徒	教　　師
〈グループ課題〉 グループ員がお互いに助け合い，協力しあって，よりよいゲームをしよう。 （よりよいゲーム……パス→トス→スパイクの三段攻撃を多く使ったゲーム） ⇩ 〈ゲームⅠ〉　自分たちのグループのゲーム内容を分析，把握する。 ⇩ ※　ゲームの記録表，ミィーティング等によって自分のチームのゲームのねらいをどのようにすればいいか話し合い，決定する。 ミィーティング ※　ゲームのねらいを達成するためには，どんな内容の練習をどんな方法で練習したらいいかを決める。 ⇩ 〈練習Ⅰ〉　自分たちで決めた練習計画に従って練習をする。 ⇩ 〈ゲームⅡ〉　練習の成果をためすゲームを行なう。 ⇩ ※　ゲームの反省をし，次時のゲームのねらいを決める。 ミィーティング ※　練習の内容，方法を決める。 ⇩ 〈練　習　Ⅱ〉 ⇩ 〈ゲ　ー　ム　Ⅲ〉	◎　オリエンテーション （第１時限） ○　バレーボールの授業のすすめ方について説明 ○　グループ・ノートの利用の仕方について説明 ○　ゲームの記録表のつけ方，利用の仕方について説明 ○　練習法のプリントについての説明 ○　グループ編成，係決定 ◎　グループ・ノートにより ○　グループ・ノートに書かれてあるゲームの反省，ゲームの記録表，ゲーム観察の記憶を中心に各グループのゲーム内容を把握する。 ○　各グループの設定したゲームのねらいが適切かどうか，分析し，変更すべきものについてはグループ・ノートに書き加える。 ○　練習内容，方法についてもゲームのねらいに合ったものであるか，無理なものではないか等を判断し，変更すべきものについてはグループ・ノートに書き加える。 ○　ゲームの反省，グループ内の様子についての生徒の記述に対して感じたこと，指示したい事柄をグループノートに記入する。 ◎　授業において ○　毎時の授業の始めのときに，各グループが練習しようとしている技能について，その要領，ポイントについては簡単に説明する。 ○　練習ゲーム，ミィーティング中に特に気のついた事があれば指導，助言する。

(2) 毎時の学習指導過程〈例〉

段階	指導のねらい	生徒の活動		指導者の活動	
		学習活動	予想される生徒の意識	予想される教師の発問と指示	指導の留意点
準備 (8分)	○ 本時の学習がスムーズにいくようにする。	○ グループ別に8列縦隊に集合する。 ○ 本時の学習計画を聞く。 ○ 各グループごとに本時の練習のねらいや，方法，ゲームのねらい等についてミィーティングをする。 ○ 準備運動をする。	○ バレーボールだ！ 頑張ってやろう。 ○ 今日のグループの目標は…だ。頑張ってやろう。	○ 今日は，…の目標で学習しよう。 ○ 今日は，…に注意して学習しよう。	○ 欠席，見学者の確認。 ○ 本時の学習の目標をしっかり認識させる。 ○ 各グループごとの目標をグループ員一人一人にうまく認識させるようにする。
展開 (37分)	○ グループごとに考えてきた練習をやり，ゲームに生かせるようにさせる。	○ グループごとの自由隊型で練習する。	○ どうすればうまくレシーブが送れるだろうか。 ○ どうすればうまくトスが上げられるだろうか。 ○ 強いスパイクを打ったためには……。	○ もっとしっかり動いて！ ○ 腰を低くして！ ○ トスを上げる方向に体を向けろ！ ○ ○○君…に注意しろ！	○ 練習隊型，要領，動き等，各グループまたは個人ごとに助言してまわる。
	○ 練習の成果を生かし，各グループの本時のゲームのねらいを意識してゲームをさせる。	○ ミィーティング（2分）先発メンバー記録係の確認をする。 ○ ゲームをする。 1班対2班（Aコート） 3班対4班（Bコート） 5班対6班（Cコート） 7班対8班（Dコート） ※ ゲームの記録者はタイムをかける。	○ さあゲームだ，勝とう！ ○ 声を出して頑張ろう。 ○ うちのグループの考えたゲームをしよう。 ○ いいトスを上げてやろう。 ○ いいスパイクを打ってやろう。 ○ いいレシーブをしてやろう。	○ ゲームの組み合わせは…です。 ○ 出来るだけチャンスボールを返さないようにして！ ○ レシーブをしっかりして。 ○ トスをしっかりして。 ○ 速く動いて。 ○ ボールをよく見て！ ○ スパイクしやすい位置に早く動いて！	○ 練習時のボールを整理させる。 ○ ゲーム中にいいところがあればほめてやる。 ○ ミスが目立った場合はゲームを中断し，ミィーティングをさせ，つまづきを指導したりする。
整理 (5分)	○ 本時のゲームの反省をし，次時のゲームのねらい，練習内容を考えさせる。	○ 本時の反省と次時の課題についてのミィーティングをする。 ○ 整理運動 ○ 自由隊型に集合する。 ○ あとしまつをする。	○ 今日のゲームのいいところは……。 ○ 今日のゲームの悪いところは……。 ○ 今日の学習は……。 ○ 次の時間は……しよう。	○ ゲームの記録表ではどんな結果ですか。 ○ グループとしての問題点は！ ○ 次の時間は…の目標ですか。	○ ミィーティングの内容，態度の進め方等を助言してまわる。 ○ ゲームの様相（教師の観察）から全体指導を行なう。

Ⅲ 授 業 の 展 開

(1) 対象学年……高等学校１年生男子

(2) 時間数……全８時間

(3) グループ編成……グループ内異質，グループ間等質，グループ構成人数７～８名
グループ数６

(4) 第１時限の**実践例**

① 第１時限――オリエンテーション――（バレーボールの授業のすすめ方）
バレーボールの毎時の学習計画の見通しをもたせることをねらいとしている。

－資料１－

バレーボールの授業のすすめ方について

Ⅰ グループの課題

グループ員がお互に助け合い，協力し合って，よりよいゲームをしよう
（よりよいゲーム……パス→トス→スパイクの三段攻撃を多く使ったゲーム）

Ⅱ 学 習 計 画

(イ) バレーボールの授業時数　８時間

(ロ) 毎時の計画

時間	５分	５分	15分	20分	５分
学習計画	説明をする 集合をする	準備運動をする	練習をする ミーティング㋑	ミーティング㋺ （ゲーム終了後） ゲームをする	あとしまつをする 集合をする 整理運動

◎ミーテングの観点

㋑
△自分たちの考えてきたゲームのねらいが達成できたか。
△達成できていないところはどういうところか。
△それでは，どんな基礎技能をどんな方法で練習すればよいか。

㋺
○自分たちの考えてきた本時のゲームのねらいが達成できたかどうか（ゲームの記録を参考にして）
○練習した技能がゲームの中で生かされていたかどうか
○自分たちが考えてきた本時のゲームのねらいの設定に無理がなかったかどうか
○次時のゲームのねらいを考えると共に次時の練習のねらい方法を考える
○今日の学習について皆んなで話しあう（うれしかったこと。いやだったこと。グループ内のこと等）

Ⅲ グループの係について

○ 班長（１名）……グループ活動のあらゆる場面でグループ員の中心となり，グループ員と協力する。

○ ボール係（３名～４名）……ボールの出し入れ，練習やゲーム時におけるボールの整理などによってグループ員と協力する。

○ コート係（３名～４名）……コートラインの整備，ネットの高低調整などすることによってグループ員と協力する。

△ グループノート作成係（全員順番で）　△ ゲーム記録係（全員順番で）

② 第１時限――オリエンテーション――（ゲームの発展）

グループ課題（パス→トス→スパイクの三段攻撃を多く使ったゲーム）を達成するために、生徒に、ゲームの発展の見通しをもたせることをねらいとしている。

ゲームの発展

－資料２－

ゲームの発展 ＼ パス→トス→スパイク		守り	（守りから攻めへの）つなぎ	攻め	個人的技能	集団的技能
１回で返す	パス	○とにかく相手コートへ返す			アンダーハンドパス オーバーハンドパス	カバーリング
２回で返す	パス ↓ パス	○とにかくボールを上げる。	○とにかく相手コートに返す			
３回で相手コートに返す	パス ↓ パス ↓ パス	○とにかくボールを拾って返る。	○とにかくボールをつなぐ。	○とにかく相手コートに返す。 ○相手コートの後半をねらって返す。 ○相手コートの空いているところや弱いところをねらって返す。	アンダーハンドサーブ	パス攻撃 作戦
	レシーブ・パス（弱いボール） ↓ トス ↓ パス攻撃	○レシーブ・パスを前衛に返る。	○できるだけ、高くボールを上げる。（トス）		トス	三段攻撃
	レシーブ・パス（弱いボール） ↓ トス ↓ スパイク	○レシーブ・パスをねらったところ（前衛センター）に返る。	○できるだけ、ねらったところに上げる。（トス）	○ジャンプして、できるだけ高いところでボールを押す。（スパイク） ○ジャンプして、高きるだけ高いところで、ボールをたたく。（スパイク） ○助走を生かしてジャンプし、できるだけ高いところで、ボールを強くたたく。（スパイク）	スパイク ブロッキング	
	レシーブ・パス（サーブ・レシーブアタックレシーブ） ↓ トス ↓ スパイク	○相手のトスに応じてタイミングよくジャンプしてボールを止める。（ブロック） ○サーブ・レシーブアタックレシーブを確実に上げる。 ○サーブ・レシーブアタック・レシーブを前衛に返る。 ○サーブ・レシーブアタックレシーブをねらったところに返る。	○できるだけ、スパイカーの打ちやすいところに上げる。（トス）	○フェイントで攻める。 ○トスに応じて、タイミングよくジャンプして、ねらったコースにスパイクを打ち込む。（スパイク） ○ネットぎわに高く返ってきたボールをスパイクで打ち込む。（ダイレクトスパイク）	オーバーハンドサーブ サーブレシーブ アタックレシーブ ブロックカバー アタックカバー フェイントカバー	
２回で返す	レシーブ・トス ↓ スパイク	○レシーブ・トスをスパイカーに上げる。		○レシーブ・トスにタイミングをあわせてスパイクを打ち込む。		三段攻撃

④　第１時限――オリエンテーション――（ゲームの組合わせと記録者予定表）

毎時の学習場所（練習コート，試合コート），ゲームの相手チーム，ゲームの記録者等，第１時限にグループごとに決定させておく。

－資料４－

試合の組合わせと場所

高□年□組□班

第( )時限	月／日(曜)	場所 Aコート	Bコート	Cコート	ゲームの記録者氏名
第１時限	／ ( )	① － ②	③ － ④	⑤ － ⑥	
2	／ ( )	④ － ⑤	① － ③	② － ⑥	
3	／ ( )	② － ⑤	③ － ⑥	① － ④	
4	／ ( )	④ － ⑥	① － ⑤	② － ③	
5	／ ( )	① － ⑥	② － ④	③ － ⑤	
6	／ ( )	① － ②	③ － ④	⑤ － ⑥	
7	／ ( )	④ － ⑤	① － ③	② － ⑥	
8	／ ( )	② － ⑤	③ － ⑥	① － ④	
9	／ ( )	④ － ⑥	① － ⑤	② － ③	
10	／ ( )	① － ⑥	② － ④	③ － ⑤	
11	／ ( )	① － ②	③ － ④	⑤ － ⑥	
12	／ ( )	④ － ⑤	① － ③	② － ⑥	
13	／ ( )	② － ⑤	③ － ⑥	① － ④	
14	／ ( )	④ － ⑥	① － ⑤	② － ③	
15	／ ( )	① － ⑥	② － ④	③ － ⑤	

グループ・メンバー表

高□年□組□班

番号	氏　　名	係	番号	氏　　名	係

(5) 第2時限の**実践例**

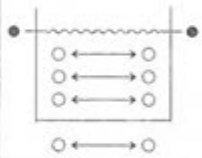
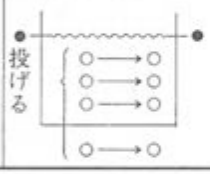
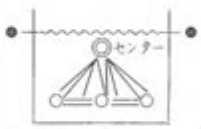
① 第4班のグループノートより

グループノート

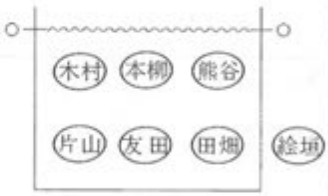
〈バレーボール〉

実施日	11月10日木曜日	1	年	B	組	4	班	

今日の学習のねらい		今日の係	
	(1) 3回のパスで相手コートに返す (2) 1回のパスで前衛のセンターに送る (3) 常にカバーできる位置に早く動く (4) 声を出して行こう		グループノート記入者 木村
			ゲームの記録者 狩野 上野

今日の練習計画				
(イ)練習内容・注意点	「今日の学習のねらい」を達成するための練習内容・方法を記入する。			
	○オーバーハンドパス ●ボールの下に早く動く	○アンダーハンドパス ●ボールのところにに早く動く ●腰を低くして	○三人レシーブ ●よく動いてのカバーリング ●1回でセンターにボールを返す	
(ロ)練習隊形を図示する			 よく動いてレシーブ	

今日のゲームの先発メンバー



今日の学習の様子について（練習の様子，グループのまとまり，ミーティングの内容等）

もう少し，バレーボールのコンビネーションの仕組や，練習方法などについて教えてほしいと思うが，初めての授業にしては練習試合においては上出来だったように思う。

記録者氏名　木村

教師からの一言	体育では，全員がトスを上げ，全員がスパイクを打つというように，したいと思っています。クラブのように，トスを専門に上げる人，スパイクを中心に打つ人という決め方はしたくありません。初歩のバレーボールでは，パスのフォームにこだわるよりも，早くボールの下に動くことを練習ゲームの中でとり入れるようにして下さい。

② 第4班のゲームの記録表より

バレーボールゲームの記録表

実施日 11 月 10 日 木 曜日

〔Ⅰ〕コンビネーションプレーの記録　　1 年 B 組 4 班

触球回数	コンビネーションの種類	回数（○印…成功 ×印…失敗）	小計 ×	小計 ○	合計 ×	合計 ○
0	サーブレシーブ失敗	×	1		4	
	レシーブ失敗	×××	3			
1	サーブレシーブパス➡相手コート	○○×	1	2	3	10
	レシーブパス➡相手コート	○○○×○×○	2	5		
	ブロッキング➡相手コート	○○○		3		
	ダイレクトスパイク➡相手コート					
2	パス➡パス➡相手コート	○○○○○○×○ ○×○○○○×	3	12	4	13
	パス(トス)➡スパイク➡相手コート	×○	1	1		
3	パス➡パス➡パス➡相手コート	○○×	1	2	12	13
	パス➡トス➡パス➡相手コート	○○○○○○○× ×××	3	6		
	パス➡トス➡スパイク➡相手コート	××○○○○×× ××○××	8	5		
自分のチームのサーブの失敗	×××				3	
相手のチームのサーブの失敗	×××××				5	

〔Ⅱ〕自分のチームで特に調べたい事項を記録する

記録したい事項	回数	合計
(1)		
(2)		
(3)		

〔Ⅲ〕得点表

時間切れ

自分のチーム	①②③④⑤⑥⑦⑧ 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	8点
相手チーム（ 3 ）班	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	9点

ゲームの内容と反省	始めてのゲームとしては，結構バレーらしい形に近かったような気がする。3段攻撃でのスパイクの失敗が多かったが，トスがあまり，うまく上げられていなかったこと，スパイクを打った人があせってしまって失敗していたようだ。だから落ちついてやることだ。今日のねらいであるレシーブはなかなかうまくいっていたようだ。

(6) 第7時限の**実践例**

① 第4班のグループノートより

グループノート

〈バレーボール〉

実施日	12月5日月曜日	1	年	B	組	4	班

今日の学習のねらい		今日の係	
	(1)レシーブパスをセンターに 返す (2) トスは高く上げる (3) スパイクは，ジャンプを生かして，できるだけ高いところでボールをたたく (4) 声をかけあい，よく動こうぜ。		グループノート記入者 本　郷 ゲームの記録者 檜　垣 友　田

今日の練習計画				
	(イ)練習内容・注意点	「今日の学習のねらい」を達成するための練習内容・方法を記入する		
		レシーブをセッターに返す。 ●ボールの下に早く動く ●腰を低くし体全体のむだな力をぬく ●セッターの方向に体を向ける	○スパイク ●助走を生かしてふみきる ●ボールのタイミングをあわせる	○レシーブ体形の練習 ●相手チームのスパイカーの助走によって体形を考えて，動く練習をする。
	(ロ)練習隊形図示する。	◎動くアンダーサーブをうつ センター	投げる トス 投げる	

今日のゲームの先発メンバー	今日の学習の様子について（練習の様子，グループのまとまり，ミーティングの内容等）
木村　上野　片山 熊谷　狩野　田畑　本郷	チームのまとまりがかなりよいと思う。一人がミスしても，その逆にミスの2倍，3倍にして返すという意気込みが出てくるチームになった。 記録者氏名　本　郷

教師からの一言	
	バレーボールでは，技術的にどんなにすぐれた人が集まっていても，まとまっていなければ強いチームにはなれない。グループのまとまりを大切にして下さい。 反省にもあるように，1回2回で返しているのがまだまだ多いようです。その原因を考えて，練習に取り組んでほしいと思う。

② 第4班のゲームの記録表より

バレーボールゲームの記録表

実施日 11 月 5 日 月 曜日

〔1〕コンビネーションプレーの記録　　1 年 B 組 4 班

解回球数	コンビネーションの種類	回数（○印…成功 ×印…失敗）	小計 ×	小計 ○	合計 ×	合計 ○
0	サーブレシーブ失敗				3	
	レシーブ失敗	×××	3			
1	サーブレシーブパス➡相手コート				9	6
	レシーブパス➡相手コート	××××○×	5	1		
	ブロッキング➡相手コート	×××○×	4	1		
	ダイレクトスパイク➡相手コート	○○○○		1		
2	パス➡パス➡相手コート	○×○○○○ ○○○○○	1	10	1	11
	パス(トス)➡スパイク➡相手コート	○		1		
3	パス➡パス➡パス➡相手コート	○○		2	4	20
	パス➡トス➡パス➡相手コート	○○○○		4		
	パス➡トス➡スパイク➡相手コート	○○×○○××○× ○○○○○○○	4	12		
自分のチームのサーブの失敗		××			2	
相手のチームのサーブの失敗		××××			4	

〔II〕自分のチームで特に調べたい事項を記録する

記録したい事項	回数	合計
(1)		
(2)		
(3)		

〔III〕得点表

自分のチーム	①②③④⑤⑥⑦⑧⑨⑩⑪⑫⑬⑭⑮16171819 20	15点
相手チーム（ 3 ）班	①②③④⑤⑥⑦8 9 10111213141516171819 20	7点

ゲームの内容と反省	試合は，前半は初め0－4で負けて苦しかったが，その後6－6と同点にし，7－6から何点か連取し，試合の流れが変わった。 ゲームの記録表からもわかるが，レシーブパスの失敗，ブロックの失敗が多い。また2回で返すのも多い。きついボールのレシーブの練習とブロックの練習をする必要があると思う。

Ⅳ 結 果 と 考 察

以上のように，学習者（生徒）の自主性を生かした，バレーボールの授業をおこなってきたが，このような学習指導に対して，生徒は，どのようなうけとめ方をしたか。また，どんなことを学習したのであろうか。授業の最後に，下記の質問事項に自由記述で書いてもらったことを参考にして，考察していきたいと思う。

質問事項 (1) バレーボールの自己判定

(2) バレーボールの授業で，どんなことを学習しましたか。

(3) このような授業について，どう思いますか。

(1) バレーボールの自己判定 （生徒数108名）

バレーボール 自己判断表

高〔 〕年〔 〕組〔 〕番

氏 名

項目＼記号	◎印ーすぐれていると思う（よくできる。よくできた。） ○印ーふつうだと思う（できる。できた。） △印ーおとると思う（できないことの方が多い。多かった。）	記号を記入する↓
○パス ○トス	す早くボールの方向に移動し，正確な構えでパス・トスができたか。	
	次の相手がとりやすいよい位置にパス・トスを上げることができたか。	
	オーバーハンドでとるべきボールに対しては，積極的に動いて処理したか。	
○スパイク	ゲーム中，スパイクするために，よい位置に動いて待つことができたか。	
	トスにうまくタイミングを合わせ，高い打点でボールをとらえることができたか。	
	よいトスが上がったときには，スピードのあるスパイクを打つことができたか。	
○ブロッキング	相手チームのネットぎわにトスが上がったときには，ブロック動作を積極的に行なったか。	
	ブロックするために，す早くよい位置に移動していたか。	
	高く垂直にジャンプし，タイミングよく踏み切っていたか。	
	相手スパイカーの動作，スパイクされたボールにうまくタイミングを合わせることができたか。	
○ゲーム ○グループ活動	ゲーム中，自分のポジションの役割責任を果たすことができたか。	
	ゲーム中，望ましいレシーブフォーメーションを考えて，正確にその位置に動いていたか。	
	グループ員一人ひとり（またはグループ全体）の向上を願って努力したか。	
	グループ内で自分の立場を理解し，その責任を果たすことができたか。	

① バス・トスについて

	よくできる。	できる。	できないことの方が多い。
(イ) すばやく，ボールの方向に移動し，正確な構えで，バス・トスができたか。	29人 (27%)	71人 (66%)	8人 (7%)
(ロ) 次の相手がとりやすい，よい位置に，バス・トスを上げることができたか。	25人 (23%)	62人 (58%)	21人 (19%)
(ハ) オーバーハンドでとるべきボールに対して，積極的に動いて，処理したか。	26人 (24%)	62人 (58%)	20人 (18%)

〈考　察〉

バス・トスについては，ボールに対して積極的に動いて，ホールの下に早く入ることを指導の重点としたが，まずまずの結果であると思われる。学習を始めた頃は，アンダハンドパスを使う（ボールに対して，積極的に動いていないために，つい，アンダーハンドパスを使ってしまう）生徒が多かったが，学習がすすむにつれて，オーバーハンドでパス・トスをするようになったことと，調査の結果（ハ）とほぼ一致している。しかし，約5／1の生徒が，パス・トスに対して，不十分であるという結果に対しては，今後の指導が必要である。

② スパイクについて

	よくできる。	できる。	できないことの方が多い。
(イ) ゲーム中，スパイクするために，よい位置に動いて，待つことができたか。	31人 (29%)	48人 (44%)	29人 (27%)
(ロ) トスにうまく，タイミングを合わせ，高い打点で，ボールをとらえることができたか。	12人 (11%)	48人 (47%)	45人 (42%)
(ハ) よいトスが上がったときには，スピードのあるスパイクを打つことができたか。	24人 (22%)	40人 (37%)	44人 (41%)

〈考　察〉

スパイクについては，タイミングよくジャンプして，最高点でボールをとらえること，スパイクを打つために，よい位置で待つということを，指導の重点としたが，ゲーム中よい位置に動いて待つということは，学習の始めのころに比べると，まずまずの結果であると思われる。しかし，(ロ)(ハ)の項目については，今後充分の指導が必要である。

③ ブロッキングについて

	よくできる。	できる。	できないことの方が多い。
(イ) 相手のチームのネットぎわに，トスが上がったとき，ブロック動作を積極的におこなったか。	50人 (46%)	31人 (34%)	22人 (20%)
(ロ) ブロックするために，よい位置に移動していたか。	33人 (31%)	50人 (52%)	25人 (23%)
(ハ) 高く垂直にジャンプし，タイミングよく踏み切っていたか。	24人 (22%)	56人 (52%)	28人 (26%)
(ニ) 相手スパイカーの動作，スパイクされたボールにうまくタイミングを合わせることができたか。	15人 (14%)	61人 (56%)	32人 (30%)

〈考　察〉

ブロッキングについては，とりあえず相手チームのネットぎわにトスが上がれば，ブロック動作を積極的に行なうことを，指導の重点にしたが，(イ)の結果からも明らかのように，まずまずのできであると思われる。(ロ)(ハ)(ニ)については，今後充分の指導が必要である。

④ **ゲーム・グループ活動について**

	よくできる。	できる。	できないことの方が多い。
(イ) ゲーム中，自分のポジションの役割責任を，果たすことができたか。	23人 (21%)	76人 (71%)	9人 (8%)
(ロ) ゲーム中，望ましいレシーブフォーメーションを考えて，正確にその位置に動いていたか。	16人	70人 (65%)	22人 (20%)
(ハ) グループ員一人一人（またはグループ全体）の向上を願って，努力したか。	46人 (43%)	52人 (48%)	10人 (9%)
(ニ) グループ内で，自分の立場を理解し，その責任を果たすことができたか。	43人 (40%)	51人 (47%)	14人 (13%)

〈考　察〉

ゲームにおける，ポジションの役割(イ)（前衛センターに位置したとき……トサー，前衛の左右に位置したとき……スパイカー等）については，学習の初期においては，その認識度がうすく，動きも全くなかったといっていい程であった。しかし，学習が進むにつれて，動きもやや活発になり，役割を果たそうとする意識は充分にうかがえた。(イ)の結果は，あまり好ましいものではないが，これは，その成功度の回数を意識しての解答の結果であると思われる。

望ましいフォーメーション(ロ)については，プリントで説明する程度で終ったが，頭の中で理解が出来ている程度で，実際のゲームでは，充分に動いているとはいいがたい。

グループ活動の有方(ハ)(ニ)については，私の最も力を入れて指導したところであるが，(ハ)の結果からも明らかなように，グループ内における生徒と生徒の関係は，すばらしい仲間であり，ときには，すばらしい指導者にかわり，自分のグループの向上を願って活動していたように思われる。(ニ)についても同様である。

(2) バレーボールの授業で，どんなことを学習しましたか。

○　チームワークの必要性，いくら点があいても，チームがもり上がるようにすれば勝つことが出来る。

○　一生懸命みんなで力をあわせること。互いに声を出しあい，ほめあい注意してみんなで向上していくこと。

○　試合中など失敗が続いてあせってきたとき，声をかけあって頑張ること。チームワークの大切さ。

○　バレーボールの技術，その楽しさ，チームのふんいきのつくり方，またそのむつかしさ，(チーム員一人の顔色でどれ程大きな影響をうけるかということ)

○　どこが悪いか，それならば，どう直したらよいか考える力がついた。グループで楽しみ，また協力しあってやるバレーを知った。

○　バレーはやさしそうに思っていたが非常にむつかしいということだから努力してその成果があらわれるとうれしいものであること。試合などではやはりそのときの心が出てくるということ。
○　チームワークの重要性
○　バレーボールの技術，バレーボールの楽しさ，チームワークの大切さ。そのむずかしさ，自分の精神力の弱さ。
○　グループの団結とか，そんなふんいきみたいなもの。
○　チームワークを守りお互いにはげましあうこと，そして努力してだんだん技術を身につけていくうれしさ。
○　バレーボールが楽しいということ。その反面本当は大変きんちょうするものだということ。
○　個人個人の性格がよく理解できた。チームワークの必要性。
○　バレーの技術そのもの。責任感のようなものを感じた。チームプレーとしてのたのしさ。
○　グループとしてのまとまり，協力，チームプレーのむずかしさ。
○　バレーボールの楽しさ，むずかしさ。
○　チームキャプテンの責任，バレーボールのむずかしさなど。
○　バレーボールのやり方　人と人とがいかにうまくまとまらなければならないかということ。
○　バレーボールの技術，チームの中での個人個人の役割り，チームプレーのむずかしさ，グループ学習のよさ。
○　チームのことについて考えること。
○　バレーボールは勝たなければいけないと思っていたけれども，それよりも班の団結でみんなが同じようにPlayして一生懸命自分のために，班のために努力することが試合に勝つ以上のものをもつということ。
○　グループ員がはげましあい，助けあっていくこと。
○　チームワークをつくるのがいかにむずかしいかということ，それをひっぱっていく者は苦しい思いをしなければいけないということ。
○　パス，トス，スパイクなどの技術，協調性というものの大切さを知った。
○　チームワークの大切さ，１日１日のテーマ目標が大切だということ。
○　３回でかえすときのタイミング，トスのしかた，アタックのうちかた。
○　技術そのもの，バレーボールはいがいと楽しい。
○　チームワークの大切さ，チームワークをよくするためグループ員をよく理解することが必要であるということ。
○　バレーボールの技術　授業は一人一人がいっしょになってつくっていくということ。
○　バレーボールの技術　お互に長所をのばしあい，短所を注意しあうことのよさ，自分の意志表示したことは必ず責任をもたないと全体にめいわくをかけるということがはっきり認識できた。
○　技能的にいえばまず，アタックをうてるようになったこと。レシーブが確実性がま

したということ，精神的には協力の重要さ，進歩するにはどういう心がまえが必要かということ。

○　協力のむつかしさ，はげましあうことの大切さ，助け助けられることの喜び。

○　バレーボールの技術そのもの。

○　グループ員のまとまることの大切さ（授業外でも）

○　チームプレーの大切さ。

○　自分のれいせいさについて。

○　みんなが協力して，上達しようとする意気ごみの大切さ。

○　バレーボールの技術，班員のみんなと，ときにはもめたりしながらもお互い高めあってチームワークを養うことができたのが一番大きかった。

○　チーム内で一人でもはみだすものがいたら，みんなでうちあけ，はなしあってなおしていこうとする，そんなことを考えるようになった。

○　チームメイトをおもいやること，またおもいやり，せいいっぱい努力する（負けても）喜び，チームワークのあたたかさ。

○　技術的なこと。みんなで必死になって始めて勝てたときの感激は忘れることはできないし，自分の失敗でもみんなのはげましでうれしかった。

○　１人１人が一生懸命やることがチーム全体がよくしていくことだと強く感じた。そして必死でやればなんとかできるということも。

(3)　今回のような授業について，どのように思いますか。

○　大変よかったと思う。今までならば基求練習に多くの時間を使っていたため，トス，レシーブが，ぜんぜんできなかったのに対し，今回はボールに対してとびついてでもとる意欲がわいた。

○　チームごとで力も違うし，考え方も違うので，このような型ですることはとてもよいことだと思うし，やってみてよかったが欠点はだれてしまいそうになること。

○　良いと思います。（１人より２人，２人より３人……）

○　最初から最後までずっと同じグループなので，気のあわない人と同じグループになったらつらいけど，私の場合はそんなことはなかったのでよかった。

○　楽しい。グループをくみたてていくむずかしさがわかったので　かった。

○　なかなかよかった。先生がこられなくても自主的にどんどんやれるようになっていたから，またグループとしてまとまることができるから。

○　もっとサーブの練習をしたかった。練習時間がもう少しほしかった。

○　チームを通しての自分の向上などがよくわかる。チームにこだわりすぎてしまう。

○　計画などに時間がかかってめんどうだが，効果的である。

○　だんだん，グループ内の人の技能的なくせやなんかがよくわかってきて，有意義な練習方法がとれるようになった。これでチームワークもよくなるし，自分でわからない欠点がよくわかるようになるので大変よいことと思う。

○　おもしろい。みんなでいっしょにできるので楽しい。しかし技術的な練習でなんとなく不足するような気がする。毎時間試合があるのか。

○　今までよりも充実していると思う。でもなんとなく先生にたよりすぎることがある。
○　班単位で何度も話しあいをかさねていくなかで，しだいにチームプレーとしてのバレーボールのおもしろさが理解できてよかった。チーム全体としてのプレーは大変向上したと思うが個人個人のプレーについてもっとお互いに注意しあった方がよかった。
○　大変熱心にやられたと思う。今までならいくらバレーはチームプレーだといってもどうしても個人的なことを重視しがちであったが，この授業ではそういうことはあまりなかった。またバレーでいつもおこる，みにくいトラブル（？）があまりなかったし，よかったと思う。
○　大変意気込みがもててよかった。ただバレーをするというだけでなく話し合う機会も多く，グループとしてのチームのバレーができるようになったと思う。１人１人が責任をもって熱心に勉強できたのもよかった。
○　よかったと思う。もう少しバレーの試合を多くしてもよかったと思う。チームを作ったので連帯責任というものももてたと思う。
○　自分ができないのに，班の人がだいたいできるということで，むりに次の練習をさせられていた感じがするときもあった。
○　グループ内で話しあって，いろいろ決めたりするので自分の意見が生かされ，グループ員同志が互いによいところ，わるいところを指てきできるので自分たちのバレーボールの技術の上達とともに，協力しあってするということのよさ，重要さがわかったようです。
○　いいと思います。でも時間が少ないので練習時間が少なかったと思う。試合をやればうまくなるかも知れないけれどその試合も，練習が不足でなかなか充分なかった。
○　押しつけられた授業でなく，自分たちでつくっていくので，本当に自分のためになったと思う。
○　わりと自由だったので時々まじめにしないときもあったが，全体的にまとまって全員で１つの目標に一生懸命うちこめてよかったと思う。
○　以前の授業にくらべると比較にならない程楽しかったし，またいろんな面で自分自身を向上させることができたように思う。グループ内のチームワークというものの大切さ，今回の授業はそういう面においても大変成果があったのではないか。
○　チームワークもついたし，よかったと思う。どんな点がわるかったかということを，自分ではわからないこともみんなから出てくるし。
○　よかったと思います。でも，もっとサーブの練習もしてどんどんうしろからもうてるようにしたらよいと思います。
○　初めのうちはいやだった（チームがまとまらず，協力できない，バレーボールはきらい）がみんなで協力するうちにまとまりもでき，楽しくゲームが出来た。
○　熱心にできると思う。記録をとっているので，きん張もするし，またおもしろい。私はこんな授業がすきです。
○　一言で言うとよいと思う。第１に楽しいから，グループとしてすごくまとまるし，それを徹底してやったのがすごくいい。中途半ばでなくグループ意識が生まれたと思う。
○　グループごとに協力して練習などを行なうので，グループのまとまりが自然にでき

てくる。バレーボールはチームプレーであるから大変よい。しかし先生の指示などは少し受けにくいのが難点

○　協力ということが，すごく重要なことだということが身にしみてよくわかった。

○　今までにないやり方で楽しくしかも協力し，自分達で自主的にやっていけるというところが非常によいと思う。しかし，私たちがなれていないこと，怠慢なことなどで達成されなかったこともあり反省している。

○　上達が速いように思うし，目標がはっきりしていて，どのようにすれば，それにたどりつけるかと考えたり協力したりして楽しかった。

○　今までとちがって，練習する時間が少なかったので少し困った。グループとしてまとまっていたし，よかったと思う。少々しんどかった。

○　班ということを重視して個人のプレーの上達だけでなしに，チーム全体をもり上げていくことができた。バレーだと今までレクリェーション的なムードがあったがノートなどにより授業としてのきちんとしたけじめをつけることができたと思う。

○　とてもよいと思う。どんどん次の行動にうつせるから。

○　今までにないやり方で楽しかった。グループ単位で練習をすすめていくのはチームの弱点を強化するということですごくよい方法だった。また毎回ゲームがあるのもチームの上達の状態がよくわかりよかった。

○　単なる技能的な上達だけでなく，同じ班のみんなとのチームワークとか互いに高めあう気持がやしなわれてとてもよかったと思う。

○　けじめがついてだらけた授業にならないのでいいと思う。このように何をするときは何分ときまっていて，練習にも熱を入れることが出来る。

○　友だちのよい所がよくわかるし，悪いところもお互いで注意しあうのでよいと思う。最初負けてばかりでくやしかったが，自分のチームに愛着をおぼえ，負けてもせいいっぱいの努力をするようになったし，みんなでよく声をかけあってとても楽しいバレーボールの授業ができた。

○　みんなではげましあってやれるし，それに自分の悪いところをチームの人から，いろいろ親切に教えてもらえるから班をつくってやったのはよかったと思う。

○　チームのきまりやゲームのきまりはある程度制限されていたが，その他のことは自分たちの研究し，努力できたし，その上友だちの交流も深くなった。大変プラスの面が多くてよかったと思う。

○　グループとしてはよくまとまる型だと思う。けれどとてもむずかしい，何故ならまとめる役が先生ではなく自分たちであるから。

V　お　わ　り　に

今回は，教師中心の学習指導ではなくして，生徒の自主性を生かした学習指導は，いかにあるべきか。教師の指導性と，生徒の自主性とを，学習指導の過程で，どのように調和させていけばいいのか，という問題に焦点をあてて，私なりに考え，工夫し，実践したことを報告したのであるが，結果的には私自身何ら明確な解答を得ることが出来なかった。逆に，この問題の困難性をより認識したにすぎなかった。しかし，今回の授業は，私が過

去におこなってきたバレーボールのどの授業（教師中心型）よりも，生徒達は意欲的であり，生き生きとした学習活動が展開できたと思う。ところで，生徒の書いてくれた文章にもあるように反省材料も多くある，その主たる問題として，

○　計画などに時間がかかり大変だ。

○　基本技能の練習時間がもう少しほしかった。

○　先生の指示など少しうけにくかった。

○　グループのその日の雰囲気によって，ダレてしまうこともある。

○　グループの人が，だいたいできているという理由で，無理に次の練習にとりくんだ。

○　もう少し，正式に近いゲーム（サーブのこと）を多くしてほしい。

等，あげられている。生徒の要望，私自身の反省とをあわせて，今後の研究課題としてまとめ，これらの問題解決のために，今後も努力していきたいと思う。

今後の研究課題

1．バレーボールの技能を身につけさせる面から考えると，このような授業形態の中においても，もっと能率的で効果的な方法があるのではないか。

1．目標の設定，練習内容の決定，グループノートの整理等，授業の中で，できるように考えないと生徒の負担も相当大きいようである。

1．目標の設定，練習内容の決定に対して，充分な指導をしないと，無理な目標，練習計画を立てる恐れがある。

1．グループ独自の目標を立て，練習をするので，教師はグループの状態を余程充分に把握しないと，指導の場において，生徒の意欲をそこなう恐れがある。

1．今回のように毎時間ゲームの学習をすることは，基礎技能の学習の不足につながる。

1．グループごとに独自の練習をするので，練習場所については，特に配慮する必要がある。

1．教師の指導性と，生徒の自主性とを学習指導の過程で，どのように調和させていけばいいのか。

被服領域の内容精選を試みる

技術・家庭科

藤村克子

――はじめに――

内容精選というときに，一番に話題になるのが被服領域であるし，いろいろの会合の席で，時間がたりなくてといわれているのもこの領域である。

充分に裁縫ミシンが使いこなせない，たとえば，上糸をかけるのは本とにらめっこ，ボビンケースのセットは他人まかせ，足踏み式だと逆転し，電動式なら早く進みすぎてこわいというような生徒が10人に３・４人はいる状態なのに，ブラウス，スカートは１年生で，２年生ではパジャマ，３年生ではワンピースをと型紙や布を与えられたところでこなせるわけはない。また生徒の身につけているものはほとんど全部といってもいいほど既製品である。それなのに時間がありませんよと追われ追われて作らないといけないのかなあ，と生徒はもちろん先生も考えるけれど，やっぱりミシンがけに励むことになる。

――週時間数，３，２，２時間になって――

私自身がやはり小学校で手縫いの体操服（天竺木綿でオープンカラー），中学校でブラウス，スカート，高等学校でも大学でも作って来た。どんな色柄のものだったかもよく覚えている。さいわいどの１枚も私を満足させてくれる作品となったけれど，ブラウス・スカートというのは基本的なものなのだろうか，それとも作りやすいのだろうか。制服の一部としてブラウスは毎日着ているのだから，よく知っているだろうと，型紙などの学習に入る前に，先ずどのような型をした部分からなっているのか図に書かせてみた。（図　１）

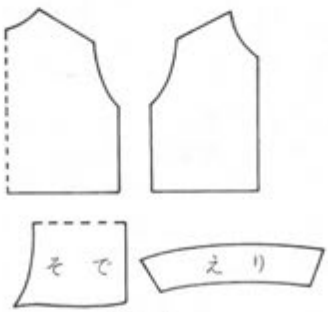


図　１

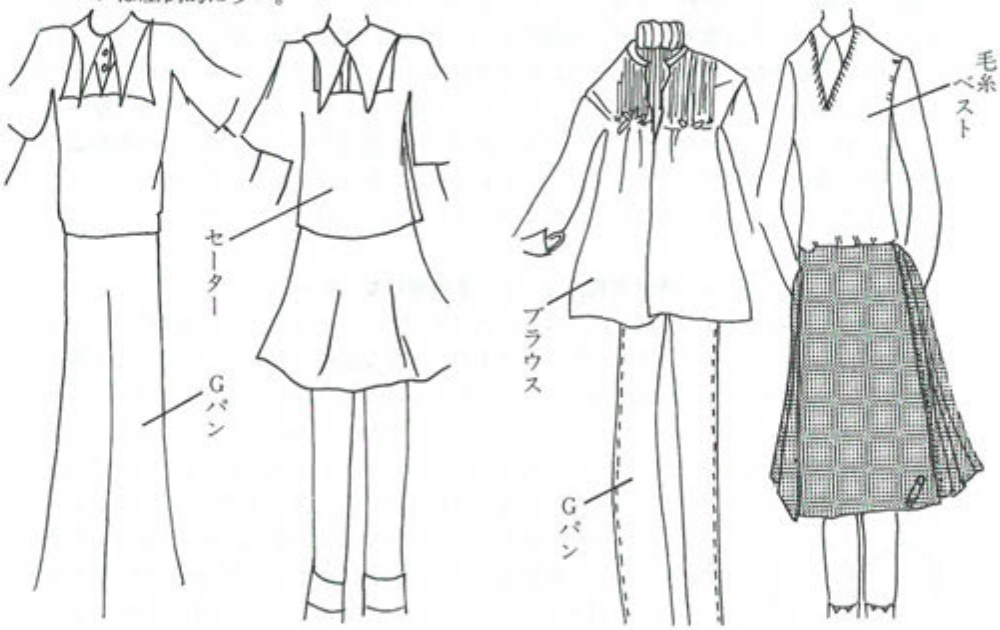
身ごろはどうにか形が整っているが，そではそで山の部分が形になりにくい。そんな生徒が着られるブラウスを目ざしてやるのだから，気のとおくなる程の辛抱がなければできないのが当然であるし，時々，担任の先生が「ちゃんと手がとおるのができてるか。」と声をかけてくださったりして苦笑するが，これまたしかりである。

やるからには，型紙のことも，布地のことも，縫い方のいろいろもしっかりやらせたい。できあがったものはもちろん着てもらいたい。だとやっぱり時間がかかりすぎるなあということになる。えりをつけるのとつけないのと，そでぐりの始末をバイアステープでと見返しでというように，やりやすさと仕上りの美しさなどを比較したりもしてみたがそれほど大きな差が出てこない。結局，昭和51年

度からの中１のブラウス製作はとりあげないこととした。週時間数３，２，２時間に踏みきるにあたって，以前から迷っていたことを解消できたということになるのだが，単学級で個人指導を充分にという利点にたって，縫い方の基礎や，毎日の衣生活をよりよく知ることに力を入れることにした。

――Ｔシャツ・ジーパン謳歌――

制服を脱いだ時，何を好んで着ているのだろうか。１年生の秋頃，この学習の導入の段階で，図を書いて説明を入れさせる(図２・３)と，綿のＴシャツ，カッターが上位をしめ，いわゆるブラウスはあまり好まれていない。組み合わせられる下衣にはジーパンが半数をやや上まわり，あとはいろいろの型のスカートとなる。某大学でのジーパン騒動は，巷にいろいろのジーパン論を生み出し，某新聞の投書数でも他のどの事件のものよりも群をぬいて多かったという時代である。中に，家ではジーパンははかせてくれませんのでという者も数人はあった。学校での遠足や修学旅行時の服装でも限定されなければＴシャツ・ジーパンは圧倒的に多い。



そこで，生徒が好んで着ているふだん着（上衣のみ）を中心に比較してみることになって，３名づつの班毎に，夏の制服，Ｔシャツ，カッターブラウス，作業着（学校指定），体操服を持ちよって，着たり，脱いだり，ひっくりかえしたりして調べた。その一例を表に

	夏の制服	カッター	ブラウス	Ｔシャツ	体操服	作業着
型	丸えり，オーバーブラウス前明き途中まで左脇明きあり 半そで	台えり付，角えり，丈は長い前はボタン明き長そでカウス付	丸えり，角えり　丈はやや長い，かざりのあるものあり，長そでカウス付	えりなし，明きなし　丈はやや長い　長そで そで口はしまる	角えり　明きなし（補助的にゴム編み状のもの）丈はあまり長くない　長そで，半そで，そで口はしまる	オープンカラー　前ボタン　明き丈は長い（腰位まで）長そで，カウス付　身ごろが大きい（後にプリーツ有）

着てみて	腕をあげたり，腰をまげると下着がみえる。着たり脱いだりしにくい	カチッとしていてかっこうがよい。	スカートに入れたすそが動作によってもちあがる。	体にぴったりする 動きやすい	動きやすい	冬の制服の上にも着られる　すそがモサモサする
その他	洗たく後アイロンをしたりしなければいけない。	必らずしもアイロンがけはいらない	いろいろの型やかざりがあって楽しい	手入れがかんたん	汗をよくすう	水をすこしぐらいならはじく

※まとめると上の表のようである。班によって表現はさまざまであった。

明きのないTシャツ，えりぐりが特に大きいというわけでもないのに，そで幅が広いというのでもないのに着やすいのはなぜかな，という疑問，ここには出てこなかったけれどもう少し寒くなったら出てくるセーターはどうかなという一言をそえてやれば，伸び縮みするわと大発見のごとく声があがる。こうして型・素材へと生徒の目と手でたしかめられていく学習が生れた。ていさいのいいことばでないけれど，生徒のことばでノートがうまっていく。うれしいことではあるが，班毎の意見交換もすませ，まとめまで導入段階で5時間はかかる。教科書半ページのときよりもわかるという手ごたえはつよい。

次には被服構成と体型を学習するには，Tシャツのように伸縮する素材は不向きで，ガバガバとして体になじみにくいものがよい。新聞紙や包装紙をモデルにしたてた生徒に着せてみて，えりぐり，そでぐり，さらにはダーツなどの必要性にせまる。この中で貫頭衣や紙子，あるいは和服との相違にもふれながら幅広い学習を進めてきた。

――新しい展開の中で――

指導者の多くは，あれを知っていると便利だから，これをやっておくと後で役立つからと，ついでに次から次へと持ちこんでは，自己満足したり，とてもこなせないとなげいたりすることが多い。このことはしておかねばということにしばるむづかしさをひしひしと感じる今日この頃である。生徒や親の反応はどうかとみてみると，生徒のエンジンのかかりはおそく，提出期限まぎわに文字どおり必死にパジャマを作って，着てみると，私にもこんなものができるんだと大喜び，そして次にはもっとうまくやろうと思う。親の方も我が子がこんなに大作に挑戦できるようになってくれたかと喜んで，次はもう少していねいにできるといいねと励ましてくれる。このことも本当だと思うが，1学期間をパジャマづくりだけに費し，学校だけではとても時間がたりないからと放課後や家へ持ちかえっているのをみると，こうまでして今やらなくても必要になればやれるでしょうにと考える親も17%ぐらいはある。本を読んで得る知識よりも実際に自分の手で完成してはじめて既製品を選ぶ目もできるという意見もある。

ここで3年間の被服領域の内容を表にしてみると

第一学年	○中学生の日常着 着用の目的，構成（体型・体型と被服・動作と被服） 被服材料（繊維の種類と性質・織物と編み物）	（16時間）
	○製作の計画〔パジャマ――ラグランそで〕 裁縫ミシンとアイロン（基礎縫い，8種類） 製　作　　型紙と布地	（35）

第二学年	裁　断 本縫い 仕上げ まとめ――――夏の行事・休み中に着用して―――	
	○被服整理	(5)
第三学年	○サンドレスの製作 技術の定着と個性化をめざして	(18)
	○衣生活の課題	(7)

ブラウスよりもゆとりが多く（仮縫いを省くことができる），多少ゆがんだミシンをかけてもがまんがしやすいパジャマをとりあげて，少し個人の好みをとり入れることもできるサンドレスへと進むことでやって来たけれど，ゆとりを持って衣生活を学ばせるのには何がよいのだろう。製作を通してということは残しておきたいとすれば，一昨年の研究会の際に御指導いただいた本大学家庭科教授の小河先生はエプロンがよいのではないかとご助言くださったが，これも用途・型・素材など幅広い題材だけに取りくみやすそうでむづかしいようである。

――まとめにかえて――

年間35週というけれど，行事・定期テストで30週とれればよいところで，3ケ年で 210時間だけれど，上の表に示したように被服領域で81時間をさくことは現行の6領域（被服と食物は各学年に）の中ではとても苦しいことであるし，新指導要領実施の段階でも同じことであるので，さらに精選と授業形態などに手を加えていかねばならない。

体験的学習を中心に，被服領域ではあまりこなしきれなかったグループ学習を充実させていくことも一方法ではないかと考えている。新指導要領での題材の「作業着の製作」1つを中心にして，じっくりと腰をすえて展開していくようなことを今後の課題としてみたい。

家庭生活を学ばせるのに，男女が同じ場で同じことを学ぶことの必要性なども話題にのぼる昨今，また家族間の意思疎通を欠いてはおこる種々の問題の多い中で家庭生活の役割の大きさなど，持ちこみたいことばかりで精選どころでなくなりそうな現状です。

Maloryの作品のWinchester MSとCaxton版との間に於ける言語的比較調査

——関係詞をめぐって——

尚井　剛

I

Sir Thomas Maloryの作品は，William Caxtonが1485年に"le morte Darthur"の標題のもとに印刷した。以後，この作品は*Le Morte Darthur*の名で呼ばれ，Caxton本[1]が最もauthenticなMaloryの作品であると考えられてきた。ところが，1934年にWinchester collegeのFellows' Libraryで，W.P.Oakeshottが同じ作品の写本を発見し，Malory研究に新しい道を開くことになった。

このWinchester MS[2]（以下，W版と呼ぶ）とCaxton版（以下，C版と呼ぶ）の比較検討が研究の中心となり，その結果，次のようなことが明らかになった。両版は，C版巻5に相応する部分が，言語的にも量的にも著しく異なり，W版はC版の約2倍の長さである。しかも，この物語のソースとされる頭韻詩*Morte Arthure*の語彙，統語法，文体の影響が，C版よりW版の方に，はっきり辿ることが出来る。C版は，W版に欠けているWaceやGeoffrey Monmouthのearly Arthurian traditionの名残りをいくつかとどめている。[3]これらのことから，W版は，Maloryの原作をより忠実に保存しており，一方，C版は，W版とは別の系統の写本を手に入れたCaxtonが，それに改訂を加え出版したものであること，等が明らかになった。

Caxtonの時代は，英語が学者や宮廷人の間で市民権を獲得し，韻文はもちろんのこと散文も英語で大いに書かれた。しかし，頻繁に行われた仏語やラテン語からの翻訳は，英語が美しく，洗練された語彙（"fayr and honest termes"）を欠き，粗野で下品（"rude and brood"）な言葉であるという認識を生む結果になった。この「不完全な」言語という意識とは別に，伝統的な頭韻のスタイルを好む人々と，ラテン風スタイルの凝った表現を愛好する人々とがおり，出版人Caxtonは，いやが上にも，言語や文体に意識的にならざるを得ない状況にあった。

Caxtonは，このような言語に過敏な時代にあって，*Le Morte Darthur*を出版する時，読者である貴族の人々[4]の要求に応えるように書き変えたことは，十分想像することが出来る。*Eneydos*や*Blanchardin and Eglantine*の序文の中に書いてある通り，彼は「日常使われている言葉の方が古い昔の英語よりわかり易い」と考え「中をとって極端に粗野であったり，極端に凝ったりしない言葉」[5]で書き，「理解出来ることが第一」[6]という立場をとっている。従って，頭韻詩*Morte Arthure*の語彙，統語法，文体を強く受け伝えている巻5を大胆に改訂したことは，作品への尊敬よりも読者への配慮を強く意識するCaxtonにとっては，当然なことであった。

巻5に関する両版の言語的比較研究は，E. Vinaverの3巻本[7]が出て以来，他の領域より

もいっそう熱心になされてきた。語順に関するJan Šimko の研究，W. Matthews による綿密な語彙研究，統語レベルで比較検討を行い両版の文体の違いを詳らかにした Sally Shaw の研究，等が主だったものである。

このノートでは，調査の対象を関係詞に限り，両版の巻5を比較検討し，この観点からCaxtonのeditorial handの1側面を明らかにしたい。尚，C版に対しては，H. O. Sommerの校訂本を用いるべきであるが，ここでは，両版とも上記Vinaverの校訂本を使うことにする。

II

C版巻5の"Arthur and Lucius"とそれに対応するW版"The Tale of the Noble King Arthur"に於ける関係代名詞の頻度は，次の通りである。

表－1

	that	whych(e)	the whych(e)	who	whoos	whom	whosomeuer	what	ϕ	計
W版	170 (89%)	0	0	2	0	1	0	8	11	192
C版	46 (43%)	40 (38%)	2	0	1	12	1	1	2	105

比較のために，Caxtonが出版した本の序文や結びに書いた彼自身の英語の中から，関係代名詞300例（ただしasは除外した）を集め，各代名詞の使用頻度の調査をした。その結果は，次の通りである。

表－2

	that	whych(e)	the whych(e)	who	whos(e)	whom	whomsoeuer	what	whatsoeuer	ϕ	計
Caxton's own Prose	94 (31%)	152 (51%)	11	2	5	29	2	3	1	1	300

なお，中世英語に於けるthatとwhichの使用率の変化に関しては，Tauno F.Mustanoja[8]の調査があるので，それを引用しておく。

表－3

	Chaucer	Wycliffe Bible	P.L. (～1450)	P.L. (1485～1509)
that	80%	82	62	49
which	20%	18	38	51

(P.L.：Paston Letters)

上の調査結果にもとづき，順次，各関係代名詞に検討を加えてみよう。

1. that W版では，wh－系の代名詞が少なく，thatが全体の89%を占めている。一方，C版では，thatの使用が43%に減っている。W版に於けるthatの頻用は，明らかに頭韻詩*Morte Arthure*の影響であり，当時の口語英語の基準からすれば，archaicであると考えられる。Paston Lettersにそのノームを求めることが出来る当時の口語英語から逸脱したMaloryの関係代名詞は，当然Caxton の editorial handの対象となった。彼は，thatを

whych(e)に置き換えることにより，頻度に関する限りでは、Maloryをmodernizeした形になっている。表－3，P.L.(1485～1509) の項参照。

ところで，Caxtonが出版した本の序や結びに書いた彼自身の英語に於けるthatとwhych(e)の頻度は，表－2から明らかなように，C版の頻度とはかなり違っている。これは，CaxtonがMaloryの関係代名詞をめぐって大きく改訂を加えたが，完全に彼自身のlinguistic canonに従って書き換えた訳ではなく，原作に多分に影響されたことを物語っている。

W版とC版に於けるthatの用法を検討してみよう。両版とも，thatは制限的にも非制限的にも用いられている。C版には見られないが，W版thatは，前文や動詞句を先行詞にすることもある。

He toke there oute Excalyber and gurdys towarde Galaps that grevid hym moste.
(W. 221,8)[9]

両版とも，先行詞が関係詞と離れた例[10]が見出されるが，W版では，その例が多い。C版で見出されたのは，わずか4例だけである。

we knowe none soo grete ne myghty that dar make warre ageynst yow
(C. 246,5)[11]

thatが複合関係代名詞として使われている例が，W版に1例だけある。C版のthatは，すべて単一関係代名詞である。尚，Caxton自身の散文中に見出されたthat 96例の中には，複合関係代名詞として使用された例が，1例だけあった。

Therefore I pray you, counseyle me that may be beste and moste worshyp.
(W. 194,24)

2. whych(e) W版では，whych(e)の使用は皆無であるが，C版では，表－1に見る通り，40例を数え，全体の38%を占める。ほぼthatの使用と同程度である。whych(e)は，thatと同様，制限的にも非制限的にも用いられる。先行詞は，人でも物でもよく，文全体，或は，動詞句である場合もある。

I haue vnderstande that Bellinus and Brenius knyges of Bretayne haue had thempyre in their handes many dayes And also Constantyn the sone of Heleyne whiche is an open euydence that we owe noo trybute to Rome ····· (C. 188, 7)[12]

ところで，先行詞をanimate vs inanimateの対立で調べてみると，結果は次のようになる。ただし，先行詞が文全体や動詞句，及び，複合関係代名詞である場合は，除外してある。

表－4

that

	計	animate	inanimate
W版	167 (170)	123	43
C版	46	32	14
C's own prose	93 (94)	57	36

whych(e)

	計	animate	inanimate
W版	0	0	0
C版	38 (40)	24	14
C's own prose	152	23	129

Caxton 自身の散文では，先行詞が animate の場合には that を，inanimate の場合には whych(e)を使う傾向が見られる。ところが，C版では，元来，先行詞そのものにinanimate が少なく，全体の約70%がanimate であるという事情があるにもかかわらず，Malory の英語をmodernizeするという大前提のもとに，thatをwhych(e)で書き換えたため，Caxton 自身の散文の中で見られるthat とwhych(e)の使用領域が，ここではくずれている。つまり，C版では，whych(e)がinanimate よりanimate を先行詞とする例が多いのである。この原因として，上に述べたことの他に，whych(e)の形容詞的用法が，彼自身の散文に比べれば，はるかに少なく[13] 2例しか見出されないということが考えられる。

there cam in to his halle he syttynge in his throne Ryal xij aucyen men berynge eche of them a braunche of Olyue in token that they cam as Embassatours and messagers fro the Emperour Lucyus..... whiche sayde messagers after their entryng & comyng in to hym reuerence of kynge Arthur dyd to hym theyr obeyssaūce. . . .

(C. 185, 16)[14]

C版では，先行詞と距離のある関係代名詞that-の例は，上述した通り，少なかったが，この種のwhych(e)は9例見出される。これは，that に比べて，whych (e) の方が先行詞を指示する力が強いという識別が，生まれて来ているからであろう。

grete valyaunces prowesses and appertyces of werre were that day shewed whiche were ouer long to recounte (C. 220, 3)[15]

Caxton 自身の散文でもよくあるように，whych(e)のすぐ後に修飾語句や節が来る例が見出される。

Now torne we vnto kynge Arthur and his noble knyghtes whiche after the grete bataylle acheued ageynste the Romayns entryd in to Lorayne braban . . . . .

(C. 227,4)[16]

3. the whych(e) W版にはなく，C版に2例見出される。animate を先行詞とする単一関係代名詞と，inanimate を先行詞とする形容詞的用法の場合とである。これだけではなんとも言えない。

4. who〔whoos, whom〕 who はC版にはなく，W版で2例見出される。いずれも複合関係代名詞として用いられ，Jespersen の言うResumption[17]の例となっている。

For who that is hurte with this blaade bleed shall he ever ? (W. 230, 18)[18]

当時，whoは，whoseやwhomに比べ，単一関係代名詞として用いられることが少なかった。

whoos は，W版に1例見出される。whom は，W版に1例，C版に12例見出される。いずれもanimate が先行詞である。

whomsoeuer が1例，C版で見出され，複合関係代名詞として用いられている。

5. what W版では8例，C版では1例，見出される。形容詞的用法のW版2例とC版1例を除けば，すべて複合関係代名詞として用いられている。

sir Clegis returned . . . . . and tolde hem what he had seyne in the woodis of the fayryste syght of men of armys to the numbir of sixty thousand.

(W. 213, 27)[19]

But what maner man is he that standeth by hym self hym semed no prysoner

(C. 240, 8)

6．ゼロ関係代名詞　W版11例に対し，C版では，わずか2例だけである。Jespersenが言うように，ゼロ関係代名詞は，当時の翻訳物には少く，informalでcolloquialな英語に多く見られる。[20] W版には，下の例のように，先行詞も関係代名詞も省略され，しかも，その間に副詞節（条件を表わす）が介在している例が見出される。これは，極端な口語的表現であると考えられる。

There be in this halle, and they were sore aggreved, thou durste nat for a deukedom of londis loke in their facis.　(W. 186, 1－3)

一方，Caxton自身が書いた散文の中には，ゼロ関係代名詞の使用は，ほとんどない。事実，蒐集した300例中，1箇所しかもthe best way I canというset phraseとも言うべき所に，使われているだけである。従って，CaxtonがMaloryのゼロ関係代名詞を，thatやwhych(e)で置き換える操作をしたのは，speech levelや文体を意識した彼にとっては，自然なことである。これについては，次章で再び言及する。

III

先の章では，両版の関係代名詞の分布状況及び用法を見たが，ここでは，両版の対応するパッセッジを検討し，関係代名詞の対応関係を調べてみよう。

C版関係代名詞105例中，関係代名詞を含んだ対応する文章を，W版に探し出すことが出来るのは，41例である。

	W版	C版	
(a)	that	that	20例(W：C)(187,12：187,12)(194,4：194,3)(194,16：194,12)(196,23：196,14)(197,14：197,13)(197,18：197,16)(197,20：198,1)(202,16：202,4)(210,18：210,2)(217,8：217,2)(224,26：224,4)(224,28：224,5)(226,1：226,2)(231,16：231,12)(232,2：232,2)(234,14：234,6)(242,3：242,2)(244,14：244.10)(244,15：244,10)(232,17：232,13)
(b)	that	whych(e)	13例(W：C)(186,10：186,3)(193,25：193,14)(194,9：194,6)(195,5：195,3)(196,3：197,7)(197,17：197,15)(198,7：198,14)(212,20：212.4)(212,26：218,5)(218,15：218,11)(227,3：227.4)(230,11：230,9)(233,19：233,12)
(c)	that	whom	1例(W：C)(199,2：199,2)
(d)	that	the whych	1例(W：C)(201,3：201,1)
(e)	that	φ	1例(W：C)(217,10：217,3)
(f)	φ	that	2例(W：C)(197,13：197,12)(199,7：199,5)
(g)	φ	whych	2例(W：C)(227,12：227,8)(231,20：231,15)
(h)	who	whosoeuer	1例(W：C)(230,18：230,12)

上の関係代名詞の対応関係からは，特に規則的な特徴は，見出されない。しかし，次の2点は注目すべきであろう。第1に，Caxtonが一応Maloryをそのままtransferしたと

考えられる(a)の場合に於て，20例中19例までが，先行詞のすぐ後に関係詞節が来ることである。唯一の例外である次の例も，sauf my self を挟んではいるが，先行詞と関係詞節とはcloseの関係で結ばれている。

there was neuer kynge sauf my self that had so noble knyghtes (C. 217, 2)

第2は，W版that —C版φの対応が1例あるものの，Caxtonが，ゼロ関係代名詞を避けてthatやwhychを用いることにより，formalな英語に直していることである。

(W) there was none of us that fayled othir (W. 217, 10)

(C) there was none of vs failled other (C. 217, 3)

(W) the dragon thou dremyste of betokyns thyne owne persone (W. 197, 13)

(C) the dragon that thow dremedest of betokeneth thyn owne persone (C. 217, 12)

(W) and now I have encountred with one hath geevyn me of fyghtyng my fylle. (W. 231, 20)

(C) and now I haue encountred with the whiche hast gyuen to me of fyghtyng my fylle (C. 231, 15)

この接触節構造は，Kruisingaも言う通り，当時の文語では追放するところまでは行かなくとも，避けようとする傾向があった。Caxtonの書き換えは，この流れにそうものである。

ゼロ関係代名詞を避けようとするCaxtonの意識は，次のような読み誤りを生むことにもなっている。

(W) For this was a freysh gyaunt and mykyll of strength, for I mette nat with suche one this fyftene wyntir sauff onys in the mounte of Arrabe I mette with suche another, but this was fersar; (W. 204,26—205,2)

(C) This was the fyerst gyaunt that euer I mette with sauf one in the mount of Arabe whiche I ouercame but this was gretter and fyerser (C. 204,12—205,1)

W版では，sauff の目的語は名詞節 onys in the mounte of Arrabe……suche another であるが，Caxton は副詞 onys("once")を代名詞と解釈し，I mette以下がonysに係る関係詞節で，関係代名詞がsuppressされた構造であると考えている。

次に，Caxtonの文構成に関係代名詞がいかなる働きをしているかを考察してみよう。Maloryの英語は，andやbutなどの等位接続詞を使って，文を積み重ねて行くparataxisの文構造であることは知られている。Vinaverの仮説[22]によれば，Maloryは，最初に，頭韻詩 *Morte Arthure* をソースにした巻5の物語を執筆した。彼は，韻文を散文化する際に取った方法は，頭韻詩独特の力強さ，素朴さを残すべく，原詩のsentence patternを沢山残し，andやbutで詩行を重ねて行くというものであった。次の例を比較すれば，Maloryのprosingの様子がよくわかる。

Morte Arthure (2298—2305)[23]	Winchester MS (225, 7—13)
Thane they bussches and bawmede thaire honouliche kynis,	The kenge let bawme all thes with many good gumys
Sewed theme in sendelle sextifaulde	<u>and setthen</u> lette lappe hem in

aftire,	syxtyfolde of sendell large
Lappede them in lede, lesse that they schulde	and then late lappe hem in lede that
Chawnge or chauffe, if thay myghte escheffe;	for chauffynge other chongyng they sholde never savoure,
Closed in kytys clene vn-to Rome,	and sytthan lete close them in chestys full clenly arayed,
With theire baners a-bowne, theire bagis there-vndyre,	and their baners abovyn on their bedys, and their shyldys turned upwarde,
In what countré thay kaire that knyghtes myghte knawe	
Iche kynge be his colours, in kyth whare (he) lengede.	that eviry man myght knowe of what countray were.

このようなMaloryのparataxis構造は，Caxtonにとってはたえがたく，彼は，関係代名詞や分詞構文を用いて，hypotaxisの文構造に変えている。関係代名詞を使った例は，次の通りである。[24]

(W) For this muche have I founde in the cronycles of this londe, that sir Belyne and sir Bryne, of my bloode elders that borne were in Bretayne, and they hath ocupyed the empyreship eyght score wyntyrs; and aftir Constantyne, oure kynnes, conquerd hit, ... And thus was the Empyre kepte be my kynde elders, and thus have we evydence inowghe to the empyre of hole Rome.

(W, 188, 5−14)

(C) I haue vnderstande that Bellinus and Brenius kynges of Bretayne haue had thempyre in their handes many dayes And also Constantyn the sone of Heleyne whiche is an open euydence that we owe noo trybute to Rome but ofryght we that ben descended of them haue ryght to clame the tytle of thempyre

(C, 188, 4−9)

上例を少し詳しく検討してみよう。等位接続詞を用いて文を重ねて行くMaloryの文構造を稚拙と考え，関係詞を使った息の長い文に書き改めている。又，W版には，口語英語の1特徴である外位置構造（extraposition）が見られる。つまりthis mucheはthat以下の内容を指すdelay with repetition[25]の例である。しかも，そのthat一節は，破格構文となっている。このような一見口語英語の特徴と考えられる文構造は，that borne were in Bretayneの語順と同様，実は，種本である頭韻詩*Morte Arthure*から来るものである。従って，Caxtonが，この種の口語的特徴を取り除き，明晰な文章にし，関係詞等によりhypotaxis構造に書き換えた時，それは2重の意味を持っていた。1つは，口語英語をformalなlevelに引き上げたこと，他は，頭韻詩の伝統に基づいた表現を取り除き，ラテン風の英語[26]に近づけたことである。

以上，検討して来た通り，Caxtonは，関係代名詞をめぐり当時の英語のノーム，speech level，宮廷人達が好んだラテン風文体，等を意識しながら，Maloryの英語に改訂の手を加えたのである。

Ⅳ

関係代名詞に続いて，この章では，関係副詞について両版を比較してみよう。ここで扱う関係副詞は，where (as) とthere (as) の２つだけとする。

W版に20例，C版に11例，見出すことができる。各々の対応状況は，次の通りである。尚，参考のために，巻５の種本*Morte Arthure* に対応する関係副詞がある場合，それを掲げておく。

1．there(as)

	Winchester MS		Morte Arthure		Caxton	
1)	there	(202,16−17)	there	(1060)	+	
2)	thereas	(203,25)	+		+	
3)	thereas	(204, 1)	+		where as	(204, 2)
4)	thereas	(205, 7)	+		+	
5)	there	(208, 2)	+		where as	(208, 2)
6)	thereas	(216,29)	ther	(1883)	+	
7)	thereas	(225, 1)	there	(2293)	where	(224, 8)
8)	there	(241,17)	there	(3040)	+	
9)	there	(244, 6)	there	(3156)	+	

2．where(as)

	Winchester MS		Morte Arthure		Caxton	
1)	where	(189, 2)	whare	(302)	+	
2)	where	(190,28)	thare	(451)	+	
3)	where	(195,24)	thare	(721)	+	
4)	where	(200, 2)	there	(899)	+	
5)	where	(205,26)	+		+	
6)	where	(220,10)	+		+	
7)	where	(222,28)	there	(2220)	+	
8)	where	(229, 7)	thare	(2528)	+	
9)	where	(233,20)	ther	(2671)	where	(224, 8)
10)	where	(234,16)	thare	(2708)	+	
11)	where	(239, 3)	whethire	(2931)	+	

（＋印は，対応する文章そのものがないか，あっても関係副詞が使われていないことを示す）

3．W版に，対応する関係副詞を見出さないC版where(as), there(as) の例。

1)	where	(187,20)
2)	where as	(193, 4)
3)	where as	(199, 9)
4)	where	(215, 2)
5)	where as	(221, 2)
6)	where	(243, 2)
7)	there as	(193, 4)

?8)　there as　　(243, 1)[27]

W版では，古い形there と新しい形where が併用されており，しかも，両者の使用は，特に区別されているようには思えない。*Morte Arthure*のthere が，W版where に対応する例が7例，there のままであるのが5例，である。ところが，C版では，2例を除き，すべてwhere が使われている。Caxton は，where がthere に取って代りつつあった当時の言語の動きにならって，Maloryをmodernizeしているのは明らかである。

V

Malory は，巻5を手始めに，計8つの物語を，牢獄の中で執筆した。ある物語は，英語で書かれたものをソースとし、又，仏語で書かれた物語を種本に使ったものもある。

彼の習作巻5は，14C後半にNorth-East Midland 方言で書かれた*Morte Arthure*を種本にしている。Malory は，Warwickshire(又は，Yorkshire)[28] に生れた人で，この頭韻詩を困難なく読むことが出来たし，又，頭韻詩を復活させるような土壌の中で育った。従って，仏語の物語をソースにした "The Tale of King Arthur " や "The Noble Tale of Sir Launcelot du Lake " を書く前に，巻5を執筆した彼は，頭韻詩固有の語彙や統語法を，なんら躊躇することなく，書き残すことが出来た。むしろ，彼は，英雄物語の力強い調子を出すために，好んで頭韻詩固有のpattern を残したと考えられる。

この頭韻詩的散文を，そのままの状態で出版するには，あまりにも文体が偏り過ぎており，宮廷の読者達の好みには，合わないとCaxton は考えたのであろう。彼は，古語や方言形を取り去ったり，或は，それをLondon 地方で使われている語で置き換え，ラテン語や仏語の語彙を散りばめ，又，頭韻詩固有のheroic speech を上品な表現に書き換えたりしている。

言語的には，彼の書き換えは，2つの観点からなされている。つまり，極端な頭韻詩のスタイルを和らげ，ラテン風スタイルに直すことと，古い英語をmodernizeするという2つである。しかし，この両者は，明確に区別することができない関係にある。上で検討した関係副詞は，主として，modernizeの観点から手が加えられ，関係代名詞は，modernizeと同時に，parataxis をhypotaxis 構造に変える有効な手段の1つとして，用いられている。そして，この関係詞をめぐる改訂は，語彙や表現の書き換えと相まって，ただ1つ異質であった巻5の物語を，他の部分と同じ言語，同じ文体に近づけることになっている。

(注)

(1) 現在，Caxton が印刷したcopy が2部残っている。Pierpont Morgan copy と John Rylands copyである。後者を底本にしたH. Oskar Sommerの校訂本(*Le Morte Darthur by Sir Thomas Malory*, 3vols. London, 1889)が，従来，Malory の作品の最も権威ある本とされていた。

(2) 1976年，この写本はWinchester 大学からBritish Museumに移り，現在，Add. MS 59678の名で呼ばれている。

(3) Tania Vorontzoff, ' Malory's Story of Arthur's Roman Campaign,' in *Medium AEvum*, vol. 6, 1937, pp. 99−121.

(4) Caxton が*Le Morte Darthur* に付した序には，次のように書いてある。

Thenne, to procede forth in thys sayd book, whyche I dyrecte unto alle noble prynces, lordes, and ladyes, gentylmen or gentylwymmen, that desyre or here redde of the noble and joyous hystorye of the grete conquerour and excellent kyng, Kyng Arthur .....

(Eugéne Vinaver, ed., *The Works of Sir Thomas Molory*, Oxford 1973, p.cxlvi)

(5) N. F. Blake, ed., *Caxton's Own Prose*(London, 1973), p. 80.

(6) Ibid., p. 58.

(7) Eugéne Vinaver, ed., *The Works of Sir Thomas Malory* (Oxford, 1973)

(8) Tauno F. Mustanoja, *A Middle English Syntax*, part 1(Helsinki, 1960), p. 196.

(9) 他に（W.230,6）

(10) 先行詞と関係詞との距離について，consistency を保つために，先行詞のhead word に形容詞句が後置されている場合や，同格語句が置かれている場合でも，先行詞と関係詞は離れているとする。つまり，先行詞のhead word のすぐ後に関係詞が来る場合を除けば，すべて先行詞と関係詞とは離れていると考える。

(11) 他に（C．193, 1）（C．217,2）（C．244,5）

(12) 他に（C．230,9）

(13) Caxton 自身の散文中の関係詞の調査に関しては，N. F. Blake,ed., *Caxton's Own Prose* を使った。

whych(e) 152例中，形容詞的用法は40例を数え，whych(e) 全体の26%を占めている。

(14) 他に（C. 208,13）

(15) 他に(C. 185,16)(C, 186,3)(C. 188,17)(C. 192,9)(C. 195,3)(C.197,7)(C. 208,13)(C,212,4)

(16) 他に(C. 197,7)(C. 227,8)

(17) *A Modern English Grammar on Historical Principles* (G. Allen &Unwin, 1961), part Ⅲ, 3.75.

(18) 他に(W. 214,10)

(19) 複合関係代名詞は，他に(W. 201.14)(W. 204,24)(W. 209,22)（W. 213,27)(W. 240,10)

形容詞的用法は,(W. 205,5)(W. 214,23)

(20) Jespersen, *op. cit.* partⅢ,7.15

(21) E. A. Kruisinga, *A Handbook of Present-Day English*(Utrecht, 1925), Part Ⅱ, 7,15 3,205.

(22) マロリーが書いたアーサー王物語は，実は８つからなる別個の物語で，Caxton が印刷の際，自分の考えに基いて並び変えたものであるとし，Vinaver は，８編の物語のうち，C版巻５に相当する'The Tale of the Noble King Arthur and the Emperor Lucius' を一番最初にMalory が執筆したと仮定した。

(23) Edmund Brock, ed., *Morte Arthure* (Oxford, EETS, 1871)

(24) W版parataxis ——C版hypotaxis（関係代名詞使用）の対応例で,他に顕著なものは次の通り。

（W：C）(188,22－189,2：188,17)(201,14－17：201,11)(208,8－11：208,6)(225,1

−9：225,3)(235,24−26：236,2)

(25) Margaret Schlaugh, 'Chaucer's Colloquial English: Its Structual Traits,' *PMLA*, LXVII, 1952, pp. 1103−16.

(26) M. Schlaugh, *The English Language in Modern Times* (*since 1400*) (Oxford, 1952), pp. 59−63.

(27) この例のthere as は，指示副詞there と接続詞as に分析することもできる。

(W) They ……leyde *there* a buysshement *as* hem best lykys. (W. 243,1)

(C) They ……leid *there* a busshement *there as* them semed most best for them (C. 242,11−243,1)

(28) 従来，Sir Thomas Malory はNewbold Revel, Warwickshire の人であるとする Kittredge の説が認められてきたが，1966年William Matthewsは *The Ill-framed Knight*(Berkeley and Los Angeles) の中で，Malory はYorkshireの人であるという説を提出した。しかし，いずれにせよ，Malory は頭韻詩を困難なく読めたはずである。

昭和52年度　教育実習の実状（主として高校）と教育実習の問題点

濱谷　巖

本校は国立学校設置法施行規則第１章第４節第27条により当該大学の目的に沿って学生の教育実習を実施し，教員養成の任に当ることを一つの重要な任務としている。昭和50年度までの教育実習の記録のまとめと問題点に関しては，既に本校研究集録第18集（1976）に詳しい。この記録を更に将来に向って発展させるために，ここにその後の本附属高校における教育実習の実践の現状をやや詳しく述べ，現在本校が抱えている問題点にも触れ，なお全国の国立大学附属高校に依頼して得られたアンケートの整理資料を付して，若干の思い切った私案を示し，大方の御指導を迎ぎたいと願うものである。また，本稿を草するには本校（附属中学校・附属高校）の特に教育実地研究部の各教官の御指導・御協力あってのことであることを記して御礼申し上げる。

Ⅰ　本大学特設課程（数学・理科・音楽）の基本実習

１．日程と内容

(1)　オリエンテーション

大学側・５月７日(土)　９時30分～12時30分

１．教育現場での実習の在り方

２．同和教育をどう教えるか

３．教育実習参加にあたって

附属側・９月14日(水)　13時30分～17時頃

１．本校における教育実習の在り方に関する説明と諸注意（実習係担当教官）

２．各教科別の説明と打合せ（各学科担当教官）

註）欠席者は教育実習の参加の意志なきものと見なす。

(2)　教育実習日程と内容

本校（附属高校）における教育実習は本大学の特設課程の学生で，９月19日(月)～10月22日(土)（附属中学校の基本実習期間に当る）の中の２週間を実習期間とし，本年度は次記の如くに実施された。

９月19日(月)　８時40分～17時頃，全員出席・オリエンテーション（指導講話）

１．教育実習の意義と心構え・諸注意（実習係・濱谷）

２．学級運営について（高１学年主任・越智）

３．学校運営について（副校長・澤田）

４．生活指導について（生活指導部・東元）

5．実習に関する事務的打合せ　など（実習係・濱谷）

13時から全校（中・高）の生徒集会で紹介式，その直後全教官との対面式

13時20分から各教科別指導講話（本年度は理科は各学科別）

15時20分から各学級の終礼時，配属学級での紹介式

放課後は必要に応じて，各担当学科の指導教官との打合せ

各学科別の実習日程と人数は下表の通りであった。

教　科	数　学		理　科								音楽
			物　理		化　学		生　物		地　学		
期　間	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I
学生数	4	4	3	0	2	1	2	1	2	0	5

（実習生合計24名）

註）Iは9月19日(月)～10月1日(土)　IIは10月3日(月)～10月15日(土)

10月22日(土)（中学校の基本実習最終日）全員出席

1．13時　全校（中・高）生徒集会で離別式

2．13時30分～15時，反省会

従って，9月19日(月) から実習に入る学生（上表I）は実質2週間であるが，期間を後にずらして実習に入る学生（上表II）は2週間と1日の実習期間となる。何れにしても実習期間が2週間であるために，観察・参加・実地実習の原則的三段階の実習内容が止むを得ず同時に開始されるのが現状である。実習生の中には実習第1日の第1時限目から教壇に立つ学生もある。教育実習は主として教科中心に実施されるが，ホームルームと毎日の終礼には参加するよう指導する。また，各学級毎に学級担任の指導により，学級生徒に関する観察などの実習課題が個々に指示される。全校クラブにはできる限り参加させるが，一応自由参加にしている。

教科指導は教科により多少の相異はあるが，実習期間内にできるだけ多く教壇に立って，実地の授業体験を豊かにするよう指導する。実習生は授業を担当する前日までに，詳細に授業の指導案を指導教官に呈示して説明し，指示・指導を受ける。場合によっては，授業計画を全面的に考え直させることもある。各時間の授業終了後は直ちに指導教官の指導を受けて次時に備える。他の実習生の授業や本校教官の授業もできるだけ多く参観し，客観的立場から授業の在り方を考察させる。原則として実習期間の最後の教材で，公開授業を必ず1時間行なう。公開授業は中・高の全教官に公開されるが，当該教科の教官は特に支障がない限り参観して実習生の評価指導に当る。

註）中学校の実習生の場合は他教科の教官も授業参観して，他教科の立場からも実習生を指導する。

本年度の各実習生が担当した授業時間数を次に表示する。

教科	数　学								理　科							
									物　理			化　学			生　物	
学生	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p
時間	7	10	10	19	14	8	24	16	8	5	6	10	12	16	16	14

	地　学		音　　楽				
q	r	s	t	u	v	w	x
14	12	12	6	6	6	5	6

2．実習成績の評価

(1)　教育実習の成績評価の手続

教育実習生の評価に関して下記の内規がある（附属高校内規）。

(1)　資料　○各実習生に対して，教科・学年・その他の３分野がそれぞれに評価表を作成する。

○評価はＡ，Ｂとする。所見は必ず付ける。

○係は各実習生の各分野の評価の一覧表を作成する。

(2)　判定　○判定は合否とする。

○判定は教官会議で決定する。

○Ｂのないものは合とする。Ｂのあるものは審議の上で判定する。

(3)　所見　○特に形式は定めない。

○Ｂのものについては，詳細な所見を付ける。

以上の結果，最初高校の教官会議を経て，中高全教官による教官協議会で最終決定の後その結果を，各実習生の実習資料（学習指導案・教育実習の記録）の２冊のノートと共に大学に提出する。大学では補導部長が招集する実習委員会において，各実習校から提出された実習評価の原案を審議し判定する。原案の記載は下記様式による。

教育実習成績評価表

（昭和　　年度）　　大阪教育大学

小学校 中学校 聾学校 養護学校 肢体不自由児教育 言語障害児教育 特別教科（　　） 第二部（小学校５年課程）	課程　　専攻	実習教科		氏　名		男・女
実習校	学校	配当学級	第　学年 組	学校長		㊞
				学級担任		㊞
				教科担任		㊞
出席状況	出席すべき日数　日	出席日数　日	欠席日数	病欠　日 事故欠　日	授業時数　時間	
所　見						

評　価	合　格　・　不合格	〔注〕 実習の過程に即し，実習指導の内容全般にわたって総合的に評価する。 1．成績評価は合格，不合格とする。評価は絶対評価とする。 2．出席すべき日数の5分の4に相当する日数以上に出席していない者には，成績評価を行なわない。 3．評価は実習校担当教官と合議の上実習校において行ない，教育実習委員会で判定する。 4．評価表は2部作成し，1部は大学へ提出し，他は実習校で保存する。
実習期間	昭和　年　月　日～　月　日	

(2)　本年度の評価の実状

上記の評価手続きの(1)の最終段階で学生(a)1名に関して，教科・学級の指導教官から,「教官の指示・指導に従わず，生徒の指導が極めて不十分で，教育実習の状態に問題があり，実習の成果があったとは思われない」との所見が出た。斯様な所見が出ることは稀である。原案評価は教科・学年共にBであった。他の実習生に関しては問題点が出なかった。

(3)　上記学生(a)に対する実習終了後の処置

1．11月7日(月)当該学生(a)の卒業論文指導教官に教育実習の結果の概要を説明し，事後指導をしたい旨の了承を得た。

2．11月8日(火)学生(a)を呼出し，教科・学級の指導教官から指摘のあった実習中の問題点について約2時間に渡り話合う（実習係教官2名，教科指導教官1名がこれに当る）。その結果，教官の質問に対する学生の答弁が常に矛盾し，より良き教師になろうとする学生らしい情熱ある希望と，教師としての基本的な在り方の発想に多くの問題点があることを改めて発見した。筆者らはこのまま教育の現場に巣立つことに大きな危惧を感じた。「教育とは何であるか」「教師としての在り方」「どんな教師になりたいか」といった基本的な課題を与えて1週間後の再会を約して別れた。

3．11月14日(月)約束通り学生(a)に実習係教官2名が面接し，前回の課題について意見を求めたが，教育基本法を持参し，それを読み上げる以上の成果は何ら得られなかった。筆者らは夫々の意見を述べて学生を指導し，約1時間半に渡り夫々現場の教師としての教育論，教師論らしきものなどを多角的に説明し，その基本的な所を理解させることに努めた。この時点で学生(a)も辛うじて筆者ら教官の意図を理解したかに思えた。しかし，まだ多くの不案が残ったので以後2週間の期間を置き，その間に卒業論文指導の大学教官，教科教育法担当の大学教官，更に母校高校の諸恩師，諸先輩，友人などとも積極的に上記課題について話し合い，他の人々の意見をよく理解し，時には議論することによって自身の考え方を確固たるものにしておくよう指示し，再会の日時を約束した。

4．11月28日(月)教育実地研究部の教官3名が学生(a)に面談した。その結果，大学教官2名と先輩1名の意見をそのまま口述するのみで，学生の頭の中に吸収し同化されて自身のものとなったものがなかった。筆者らはもうこれまでと思ったが，再度作文を提出するように指示して，面接による指導を打切った。

5．斯様に約1ヶ月近くに渡り事後指導に努めたが，残念ながら教官会議で長時間審議の結果，遂に実りが得られなかった。

(4)　問題点

よく考えてみると，上記の学生(a)は氷山の一角のように思える。このまま教師とし

て現場に出ては困る状態で教育実習の単位を修得して，目出度く教員の免許状が事務的に取得できる現状に一つの大きな問題点がある。一方大学側では，教育実習不合格者は大学卒業不能という問題点を抱えている。この問題点は実習校においても悩みの種である。現場に出れば案外に他の学生よりも立派な教師となる可能性を無視できない。僅か２週間の実習で実習校の我々に何が評価できるかという問題がある。不合格者を出すに忍びず，それを無責任と感ずるなら逆に合格にするのも無責任である。現実に我々には２週間の時間しか与えられていない。本校では，本年度は飽くまでこの２週間でやれることをしようと中・高の教育実地研究部で話し合った。そして評価をせねばならぬ以上は２週間を基準に考えるより他に道はないと判断した。将来のある学生の可能性を信じて，未来への可能性を中断するような評価ができないとすれば，余程の事情がない限り合格にするより他に評価の出しようがない。それでは評価の意味がなくなってしまう。我々はすべての実習生の実習が合格評価を得て終るだけの指導期間がほしい。差し当り最低５週間は必要であり，この期間を提案したい。

また大学側の実習に対する認識の欠ける一面がある。ここ数年で経験した中から少数例を挙げれば，教育実習期間中にテストを実施したり，公的学外活動が計画されていたり，実習生の指導に来るはずの大学の指導教官が理由不明のまま来なかったり，教員養成大学教官が「教育のことは判らない……」と実習生の前で発言したり，等々がある。我々実習校の教官はたとえ，時には暗中を模索しながらでも，若い良い教師がやがて我々の現場に同僚としてやってくることを信じて実習生を指導し，実習生と共に努力しているのである。

今筆者は大学に対して，学生が大学に入学したその日から「教員養成大学としての大学教育の在り方」と「教育実習の在り方」を至急に検討して改めようとする大学教官の一致した大きなエネルギーと勇気を期待して止まない。

註）参考事項として，高校と毎日の生活を共にしている附属中学校での昭和52年度の実状を述べて，免許状を取得するために教育実習がいかに形骸化しているかの具体的な一例としよう。

本大学の小学校教員養成課程の学生が副免として中学校一級・高校二級の免許状を得るために小学校で５週間の基本実習の後，その合否の判定も出ぬうちに中学校に併習実習と称して僅か２週間やってくる。そして中学・高校の免許状を多くの学生が学力不十分のまま取得する。ここ数年のその人数の変遷は下表の通りである。

年度	42	43	44		45	46	47	48	49	50	51	52	53
人数	28	33	30	30	42	37	35	20	80	77	75	99	62

（昭和50年度までの資料は，本校研究集録第18集・P．218による。
昭和53年度の人数は昭和53年１月現在での大学が予定する概数である。）

昭和52年度は遂に受入れ不能となり，今年度限りの臨時措置を次の如くとらざるを得なかった。

10月26日(水)午後　各教科毎オリエンテーション（大学側・附属側各１時間）

11月 4日(金)各附属中学校（天王寺・平野・池田）で夫々オリエンテーション・授業参観・各教科別指導

11月 5日(土)各附属中学校で授業参観，教案作成に関する指導

以上をもって１週間分の実習とみなした。従って，実習生が実際に生徒と接触できた期間は残る１週間で，２班に分れて継続実施した。これで学生は小・中・高の免許状が取得できるのである。筆者も今年度は中学１年の生物を担当し，実習生の配属を受けた。今年も多くの実習生が中・高の免許状を取得するに足るだけの学力があるとは思えなかったが，結果的には全員の実習評価は合格で単位を修得した。

加うるに以上のような現実が実習校に在学する生徒に対してどのように影響するかに関して，大学側はどう認識するのだろうか。中学校の在学生は中学の 基本実習５週間終了の後４日の授業日数後に中間テストを受け，テスト終了後２日の授業日数の後に上記副免のための併習が１週間ずつ２班あり，その後11授業日数の後に期末テストがある。教育実習校である附属学校においても，在学する生徒児童の正常に学習を受ける権利は厳然と存在し，生徒のこの権利は絶対に侵害されてはならないものである。そして我々にはそのことから生徒をしっかり守らねばならない義務がある。

II　他大学学生の基本実習

本校は当該大学の学生の教育実習校で，原則として他の大学の学生の教育実習は任としない。しかし，本校卒業生で将来教職を志望し，母校での教育実習を特に希望する者については，概ね次の順序で手続を経て受入れることとしている。

１．教育実習を希望する教科の了解を，学生自身が自から学校に出向いて直接得る。

２．教育実習係の教官に手続を申し出る。

以上１・２の手続は３月10日頃までに申し出のあった場合に受入れるのを原則とする。

３．実習係教官がこれをまとめ，教官会議で報告し了承を得る。

４．各大学との受入れ事務を適宜行なう。

実習期間は年度毎にこれを定めるが，特に差し支えない限り原則として６月２・３週の２週間に実施する。教育実習の実施内容に関しては，前期本大学に準ずる。本年度は下記の要領で実施された。

註）昭和53年度から原則として６月３・４週の２週間とすることに変更の予定。

１．事前オリエンテーション

５月28日(土)13時～17時（本校でのオリエンテーション）

教育実習の意味・本校における教育実習の方針・実習に当っての諸注意

註）当日欠席者は教育実習参加の資格を失なう。

教育実習諸注意

1　教育実習生であることに徹する。

2　実習時間：８時30分～17時30分（土曜日：～13時30分）。

3　毎朝８時30分までに教官室の出席簿に捺印する。

4　学校内での生活は，本校の規律に従がう。

5　控室は各教科の研究室とする。

6　教科・学級等の指導教官と常に密接な連絡をとり，指導を受ける。特に授業の際は，授業前と授業後の指導を受ける。

7　公開授業は一人一回必ず行なう。同一時間にできるだけ重ならないように調整して，時間割係の教官と相談の上，表を作成し全教官に配布する。

8　印刷は手刷りの印刷機を各研究室で使用し，印刷室の使用と事務員への依頼をしない。

9　原紙・紙等は事務室で手続きをして受取る。

10　自主的に毎日の日直を定め，できるだけ教官室に席をおき日誌を記す。

11　実習生以外の同窓生の授業参観はできない。

２．実習の日程と内容

6月6日(月)～6月26日(土)実習期間　実習生合計26名

第1日目から観察・参加・実地実習を同時に始める。

最終日の13時30分から14時まで反省会があってすべてが終る。資料等の提出はその後1週間以内とする。

3．教育実習の評価

各教科，学級の指導教官によって，夫々の学生が在籍する大学から送付された様式で評価が作成され，教官会議で承認を得る。必要ある場合は審議される。

4．問題点

最も主たる問題点を二点にしぼって次に記す。

(1)　本校卒業の他大学学生で出身校実習として，本校で教育実習を実施した人数は下表の通りである。但し，昭和42年～50年の数字は本校研究集録・第18集（P.222）によった。

年度	高等学校														
	実習期間	国語	社会					数学	理科				保健体育	音楽	英語	計
			倫理・社会	政治・経済	日本史	世界史	地理		物理	化学	生物	地学				
42	9. 4～9. 12									2	1					3
43	9. 3～9. 10 10. 1～10. 12							1			2					3
44	9. 8～9. 20	1									1					2
45	9. 3～9. 12									1	1					2
46	6. 14～6. 19 6. 14～6. 26	1						1 1								3
47	6. 5～7. 10 6. 5～6. 10 6. 12～6. 24 9. 4～9. 16 9. 11～9. 23 11. 13～11. 25		1 1		1	2					1 1 1	1		1	1 1	12
48	6. 11～6. 23	1		1	1	4		1		1	2				1	12
49	6. 10～6. 22	2		1	1		1		1	2	1	2	1		2	14
50	6. 9～6. 15 6. 9～6. 21	5			1	3		2		1 1				1		14
51	6. 7～6. 19	1	1	1	1		1	3	1	3	3	2		3	3	23
52	6. 6～6. 18	2			1			2	3	4	4	2		5	5	26

次表はこれを大学別に示したものである。

大学名	年度	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53
国立大	京都大			2			4	6	4	2	6	8	(6)
	大阪大						1			2	6	6	(2)
	大外大						1			1	1	1	(2)
	静岡大						1				1	2	(1)
	奈良教大						1		1				
	奈良女大								1	1	3	1	
	神戸大							1			1	1	
	京都工繊									1			(1)
	北大										1		
	東京芸大										1		
	信州大											1	
	愛媛大								1				(1)
	東京大												(3)
公立大	京都芸大											1	(1)
	大阪市大							2	3	2			
	大阪女大									1			
	愛知県芸大						1						
	京都府大									1		1	
私立大	大阪薬大	3	2		2		1						
	慶応大		1										
	皇学館大						1						
	関学大						1	1		1		1	
	上智大								1				
	東京農大						1						
	早大							1	3		1	1	
	立命大							1					
	日体大								1				
	京都女大									1			
	神戸女院大									1	2	2	(3)
	津田塾大												(1)
	同志社大												(2)
合計		3	3	2	2	3	12	12	14	14	23	26	(21)

註）昭和53年度（　）内は昭和53年1月25日現在の希望者数を示す。

斯様に昭和42年度～46年度は一桁の人数が，昭和47年度～50年度は10台に，昭和51年度以後は20台に急増している。同じ現象は他の国立附属高校にもある（アンケート報告11参照）。（同一時期の受入れ可能数に限度があり，早急に受入れ態勢を整える必要がある。各教科別の受入れ可能数は現状では次の通りである（昭和52年6調）。（参考に来年度の実習希望数を附記する。

教　　科	国語	社会				数学	理科				保体	音楽	英語	合計
		倫政社経	日史	世史	地理		物理	化学	生物	地学				
受入可能学生数	4	2	2	2	2	4	2	2	2	2	4	2	4	34
昭和53年度希望数	(2)	(1)				(2)	(3)	(3)	(1)	(1)		(2)	(6)	(21)

註）昭和53年度（　）内は昭和53年１月25日現在の希望者数を示す。まだ若干数名が増加するものと思われる。

以上の卒業生の他大学学生数が急増する現状を，どのようにして，どの程度に食い止めるかを目下検討中である。

(2) 上述の如く，大学が多数に渡り，しかも多人数が実習を行うために，評価の方法に難点が出てくる。各大学毎に評価様式が大なり小なり異るため，他の実習生との比較が困難であること，個々に評価しても教官会議に提出する資料に統一性を欠き判断の基準がないこと，実習生数の増加に伴なう事務的処理が煩瑣であることなどの問題点がある。これを解決するために，実習係では本校独自の評価様式を作成して，すべてそれに従って実習生の評価を各大学に報告したいという意見に傾いている。そこで，昭和53年度に本校で教育実習を希望してきた学生を通じて，口答で夫々の大学の意向を問合わせたところ，東京大学を除き他の大学の了解はとれた。東大は各実習校から出た評価を“点数に換算する”ためとのことであったが，実習の協力校が多数校に渡る現状で，その“点数”にどのような信頼度を期待できるのか疑問に感じる。

Ⅲ　教育実習に関する問題点

教育実習を中心に，教育実地研究部にあって，その時々に感じる問題点は多い。それらは国の教育行政に関わる問題点，本大学内における問題点，本校内の問題点として考えねばならぬ点などに夫々大別できよう。

日本の教員養成制度に多くの問題点があることについては，各方面から指摘されている。中でも特に重要な問題点の一つは教育実習に関する事柄である。これは一般大学の学生にも教師になれる道が開放されていることとも関係するし，教員養成大学の在り方にも非常に関係する。

我が国の教育実習期間は世界一短かいという。本稿中にも既述したが，実習生に問題が発見された時には既に実習期間が終っていたりして，その学生の指導が事後になる事態が起り得る。それでも時間的に限界があって不本意な結果に終ることがある。やはり期間が短か過ぎるのである。せめて最低もう２～３週間の実習期間が必要であろう。我々は実習を経て良い教師をつくる事は難かしいが，せめてより良き教師になろうとする努力を惜まぬ教師としての生き甲斐に立ち向う勇気を育てることができればと思う。教育実習の意義については今更その内容に言及する必要もなかろうが，評価についてはもう一度考え直したい。規定期間，ただ実習に参加して一応の条件が満たされれば，それで単位が認定されるという現状に大きな問題点がある。この形式化された教育実習が教員免許状多発に直結する。そして各地方の教育委員会が実施する採用テストで一定以上の点数さえ採れば，少

なくとも現場に採用される段階では優秀な教員として登用される。この点に大学入試の点数制度にも似た幣害を生じる危惧を感じる。私立系の大学の中には教員採用テストの模擬テストが行なわれている所があるとも聞く。採用テストに失格した学生の中に，良い教師になるであろう人材が案外含まれていることを見逃がすわけにはいかない。更には一流大学の中にも，教職課程の単位がいとも安易に認められることがあるとも聞くが，この点は教員養成大学ではさすがしっかりやっているように見える。

教科教育法の内容は正直いってどうも現場に即さない。それと共に学生自身の中・高の教材を取扱うに必要な平素の素養が不十分である。筆者の教科（理科・生物）では，分子生物学などの高度な内容は大学での学習の結果，或程度の知識はある。しかし，極めて簡単な教材の基礎的知識については非常に乏しいし，皆無に近いことが多い。筆者が過去数年間に渡り本大学および他大学の生物科の教育実習生に対して，幾つかの口答による設問を用意して，実習期間中の雑談の中で求めた答を記録したものがある。その中から二・三の例を示すと，先ず生物の基本である種名や構造を知らないし，系統進化的な思考の発想に欠けている。簡単な例としてユリの花弁は６枚，５枚（時には４枚）といった誤答が当り前のように返ってくる（約20名の学生中正答は１名）。クモは昆虫であるというし，アメーバを見たことがない。しかし，ＤＮＡの分子構造やその機能的な知識などに関しては案外正しい意見を述べる。教員養成大学の在り方の問題がここにもある。指導要領を読んでいないし，それでいて批判するのは何とも解せない。特に教員養成大学の教職教養や専門教養がもっと教育実習に役立ち，ひいては現場の教育に接近しなければならない。アカデミックな研究活動も不可欠である。しかし教員養成大学におけるこの現状は特に反省されて，教員養成の在り方の改善を断行せねばならぬ時が既にきているのではあるまいか。

教育大学が抱えるもう一つの問題点として教育実習の単位が卒業のために不可欠である点がある。学生個人が性格的に教師としての人間的素質を欠く場合には，特にこの問題はその最たるものであろう。教材を或程度こなす位のことは大学を卒業した学生ならば，その気になれば誰にも可能であろう。しかし，その教材を用いて生徒の学習活動を展開する過程を通して，教師は生徒に何をするかが重要である。そこに教師の勤めの難かしさがあり，良しにつけ悪しきにつけ教師の個性が生徒に複雑に影響を乃ぼす。教師から生徒が何を吸収するかが問われるのである。従って教育実習生は実習過程にあっては，現場の教師の指導のもとで実習中の学習者であり，指導教官の責任のもとで生徒に対する指導者でもある。その意味で実習生の生徒の前での行動には十二分の慎重さが要求される。この慎重さに欠ける場合は，喩えそれが如何に些細な事柄であれ事は重大である。教育実習は教職に就こうとする学生が，それまでの自身の歩んだ人生の結果として，教師になる資質が自分自身にあるかどうかを自己評価すると共に，経験豊かな大学や実習校の教官，そして時には生徒からも評価されることである。そして，教育実習の評価が不合格になるかもしれない学生でも教職に就いた日から不十分ながらも，現場で役立つ努力のできる教師として巣立てるように育つのが教育実習である。

Ⅳ　提　言

教員養成大学の性格を明確にし，教育実習の充実を計り，もって現場の教育に貢献するであろう教員養成制度の，近い将来における一改善案の大要を次に私案として提言する。

1. 教員養成大学を５年制とする。
2. 第４年次までは概ね従来通りとするが，教育実習を第５年次に移す。教職教養・専門教養の中に教員養成大学の特性を積極的に取り入れる努力をする。
3. 教育実習課程を第５年次に新設する。一案として，ここでは概ね４・５月をガイダンス・オリエンテーション・観察の期間とし，各実習校で現場を観察する。６・７月を参加期間とし実習校教官の指導のもとで教官の助手的役割を果し，８月は９月以後の実地実習の準備期とする。９・10月は実地実習期間で指導教官の責任と指導のもとで実際に生徒の指導に専念する。11・12・１月は第５年次のまとめで教育実習期間の成果，問題点の発見とその解決，教材の取り扱いなどをまとめ，「実習論文」作成期間とする。
4. 教育実習課程は大学と実習校との間で協力的かつ相補的に教育実習生の指導に当り，真に教師としての素質ある者にのみ実習単位を認定し，同時に免許状が交付されて現場へ巣立たせる。第５年次の教育実習過程は必須過程で，実習不合格者は免許状の交付を受けずに大学卒業の認定を第５年次終了の時点で受けることができるとする。
5. 一般大学の教員志望者に関しては，教員養成大学の第５年次に編入可能とするなどの方法を残し，その内容が曖昧にならぬようにする。

最後に，教育実習がややもすると形骸化している現状から，一日も早く実質的に内容あるものになり得るよう，早急に改善の努力をなし，特にその評価を権威あるものとすることに関係各方面の勇気ある態度を示されんことを期待する。

附．全国国立附属高校アンケートの結果

昭和52年10月28・29日の全国附属連盟第19回高等学校教育研究大会の分科会「附属の在り方部会」において「教育実習」「教育課程」が話題になった。特に「教育実習」に関しては話題が多く，予定時間が超過する程に，参加者全員の関心の深さを示した。

本校においては昭和51年度から管て「教務部」に属した「教育実習係」が，新たに独立して「教育実地研究部」になり，教育実習を中心に関連ある諸問題を取り扱うこととなった。従来から引続き多くの問題点を抱えてきたが，中でもこの２年間に本校で表面化した具体的な問題点を中心に今回アンケートを作成し，上記全附連の大会に参集された各国立大学附属高校17校を対象にその回答を依頼した。アンケートの内容は東京教育大学附属高校が上記研究大会で報告されたものと一部重複する部分もあるが，14校から御回答を受けた。御回答を戴いた学校には，この紙面をかりて深く御礼を申し上げる。

アンケートの設問の内容の関係で，十分に要領よくまとまりにくい部分もあるが，結果だけを簡単にまとめて御報告申し上げたい。考察は今回はしないで今後の問題とする。

Ⅰ．教育実習全般に関して：

Ａ－１　教育実習の現状は何週間で，その内容は……。

A 校・２週間（Ａ班は６月，Ｂ班は９月）。

オリエンテーション：当該大学実習希望者全員（昭和52年度・350名）に対し，大学側担当１日，附属側担当１日〔実習上の諸注意・各教科指導上の注意（指導案を含む）・授業参観・学校運営・校務分掌の内容・テスト〕

B校・3週間。

オリエンテーション：本校の教育（帰国子女教育）の特色・学校の運営機構・生活指導等。

C校・

D校・

E校・4週間（体育学部），3週間（文学・理学・教育・農学の各学部）。

主として各教科別実習，教科外活動は希望者のみ。

オリエンテーション：1日約6時間（大学），2日約12時間（附属）。

F校・2週間（昭和52年度・9月1日附属でオリエンテーション，9月2・3日授業参観，9月5～8日授業実習，9月9～14日主として公開授業）学生1名当り授業時数5～12時間，同公開授業時数1～2時間。

G校・2週間と1日。（前期・7月，後期・9月）実習※は5時間以上（1単位の場合は3時間以上）。実習※と観察を合わせて39時間以上が規定（HRは最低1時間観察させる）。

※筆者註（実習とは多分担当授業時数のこと）

H校・

		5月～6月・6月～7月・10月			1月～2月	計	備考
教育学部	体育・特別体育	本校4	協力校4			6週間	大学4年時
	中等部	附属中学4	市内中学2			6 〃	〃
他大学			2			2 〃	〃
理・法文				2		2 〃	大学3年時
教育学部	養護教諭				6	6 〃	看護高校卒業後1年就業

法文・理学部は以前3週間の実習であったのが2週間に改められた。比較してみると3週間実習の方が教生にとってよりよい。教育学部の6週間は適当。

I校・2週間（I期・6月，II期・9月）当該大学生と当校卒業の他大学生。教科実習が主，HR・特別活動等にも参加。

J校・（前期・6月）3週間，内1週間は基本実習として全員。後2週間は県立高校と同時に実施……当該大特設課程学生

2週間，当該大特設課程2週間実習に合せて……一般大学学生

（後期・10月）2週間，当該大特設課程の学生の副免実習および一般大学学生

◎基本実習は県立高校へ本実習に行く学生も含めて全員に教育実習にかかわる基本的な実習をHR指導を中心に，

◎本実習は他大学の学生も含めて，教科中心の実習内容で2週間。

K校・5週間。

第1週（4月最終の1週間）は大学側のオリエンテーション。

第2週（5月第1週）は高校（中・小も同様）で受け入れる実習生に対し，オリエンテーション（2日間），教科毎オリエンテーションと授業参観・参加等。

第3～5週（5月と6月の2班に分ける）実地授業。

L校・2週間。実習は教科中心。

オリエンテーション：大学側で1日，附属側で1日。

*M*校・2週間。

*N*校・2週間。1日目・オリエンテーション，他教科の授業参観。2日目より自教科の授業参観と授業。第2週目は一教科内での研究授業。

*O*校・3週間。第1週間目は参観期間，第2・3週目は実地実習（理学部・家政学部の半分は7月，文学部・家政学部の半分は9月）。

*P*校・

*Q*校・4週間（音・体・家），2週間（他教科），1週間（副免）

A－2　教育実習は何週間位が最適で，改善策があれば……。

*A*校・2週間位（オリエンテーション1週間，授業方法の体得を充実，授業後のガイダンスを厳格に，教科別模擬授業の指導の徹底，ＶＴＲによる授業分析等。

*B*校・考慮中

*C*校・

*D*校・

*E*校・3～4週間（但し長い方がよい）。

*F*校・2週間。

*G*校・

*H*校・3週間（法・文・理学部），6週間（教育学部）。教科外学習にもっと参加させたい。

*I*校・現状で良い。

*J*校・教育のインターン制度がよい。教育実習も兼ねて1年間を見習期間とする。

*K*校・5週間（授業実施は4週間），学生1人当り異なる教材の授業は最低8時間。

*L*校・5週間以上。

*M*校・7週間。

*N*校・3～4週間（3回生実習）。

*O*校・できるだけ多く。

*P*校・

*Q*校・検討中。

B．教官1人当りの指導可能な学生数は……。

学　校	*A*	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*	*G*	*H*	*I*	*J*	*K*	*L*	*M*	*N*	*O*	*P*	*Q*
学生数	1	2			2	2	3	4	1－2	1	2	2	2	2			5－10

C－1　実習生1週間の担当教材種数の現状と理想的な数は……。

学校	*A*	*B*	*C*	*D*	*E*	*F*	*G*	*H*	*I*	*J*	*K*	*L*	*M*	*N*	*O*	*P*	*Q*
現状	2－3	3－6			1－2	2－3	1－3	2－3 5－6	1－3	1－2	1－2	1－3	3－4	2	2－4		1－2
理想	1－2	3－4			2－3	2	3	3－	1－2	1－	1－2	1－2	2－3	2	1－2		1－2

C－2　同一教材を操返す時間数の現状と理想的な数は……。

学校	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
現状	2－3	1－3			1－2	1－2	1－3	1or3	1－3	4－5	1－2	2－4	3－4	1－2	1－3		2－3
理想	1－2	3－4			3－4	2－3	3	3	1－2	多	2	4	2－3	1－2	2		2－3

D．教育実習評価の合否について……。

学　　校	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	O	O	P	Q
問題なく全員合						○											
審議して否	○	○			○		○		○		○	○					○
条件付合				○						○					○		

H・J・M・N校：不合格の前例がない。但しN校は将来「審議して否」でありたい。
K校：実習の途中で積極的に指導して，駄目なら否とする。
O校：来年度から大学でチェックして実習生を送ってくる。

E．大学に報告する評価原案は……。

学　　校	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
教官会議を経て		○			○		○	○				○	○	○	○		
指導教官の判断で	○				○	○			○	○	○						○

E校：当該大学学生は教官会議を経て，他大学学生は指導教官の判断で。
I・J・K校：教科指導教官を中心に，関係した教官の意見を持ち寄って。

F．副免許状の制度について……。
A校：教科指導に不適当な教員が出る恐れがあるので反対。
E校：免許状に関係する教科については取り易いように考えてもよい。
G校：現状では中高と小の免許状，あるいは幼稚園をとる者がいる。
J校：主免許状と同等の実習の義務付けられているため，現在実習生の受入れに難問が山積みされている。
K校：副免許状（小学校免許）希望者は実習期間中に附小へ10時間授業参観して，レポートを提出させる。

II．他大学学生の実習受入れについて

A．受入れるのは卒業生に限るかどうか……。

学　　校	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
卒業生のみ						○	○	○	○		○	○	○	○	○		○
卒業生以外も	○	○			○					○							

A校：東京芸大生に限り他高出身者も受入れる。

G校：美術科学生（５名）のみ。
K校：受入れ可能教科のみ（現状は国・社・芸）。

卒業生のみを受入れる場合の教育実習生の人数

学校＼年度	45	46	47	48	49	50	51	52	各学年生徒概数
F	1	2	2	5	8	7	7	11	150
G							4	2	
H	1	1	1	2	5	8	10	12	
I	3	6	7	4	2	15	15	13	130
K			8	17	16	7	13	5	620
L	2	3	12	12	14	14	23	26	約185
M				7	11	9	22	21	不安定
O						18	18	18	135
Q				21	18	18	24	21	220

卒業生以外も受入れる場合の教育実習生の人数

学校＼年度		45	46	47	48	49	50	51	52	各学年生徒概数
A	卒業生	10	5	12	8	12	17	18	20	120
	卒業生以外	3	5	4	5	3	6	4	5	
E	卒業生	6	1	4	5	4	4	8	2	
	卒業生以外	1								
J	卒業生									
	卒業生以外						1	1	1	

B．実習希望者を内諾するための校内規定は……。

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
ない							○	○	○		○						○
ある	○	○			○	○				○		○	○		○		

C．大学により評価様式が異なることによるわずらわしさがある。
I・L校のみ。その他の学校は難点を感じていない。

D．各大学からの謝金の処理について……。
A・M・Q校：教育実習費，校内研究会費，会計費，事務文具購入費。
E・G校：担当教科および関係教官で処理。
K校：教科・ＨＲ教官，教務・事務費に分配（分配規定による）。
H・I校：プールして保管考慮中，臨時出費のためにプール。
J校：直接指導に当った教官（教科・ＨＲ）の諸経費を差引いて残金が出れば教職員親睦会会計に入れる。

L校：教職員親睦会会計に入れる。
Q校：全教員の研究費として分配する。

Ⅲ．教科教育法について

講議担当者は……。

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
大学独自で		○				○		○			○	○		○			○
大学と附属で協力分担	○				○		○		○						○		
附属教官が己人の資格で分担										○		○					

教育実習に役立っている……，など。

A校：前期は一般論で，後期は現場を通しての教科教育のあり方を講議するので役立つと思う。附属教官が大学講師の資格で担当するが，附属での授業時数は減少しないので負担過重になる。附属同志で教育法の内容を交換し，検討する必要がある。教科教育を行なうための設備（ＶＴＲ・ＴＶ・シュミレーターなど）が十分でない。

B校：高校教員養成課程では，教科教育が他の内容に振変えられていて，殆んど講議されていない。大学と附属の教官がもっと協力すべきである。

E校：教科によって異なり，一概に言えない。

G校：教案作成・教授法に役立っていると思われるが，もっと具体化する必要がある。

H校：講議内容が判らない。附属教官が大学で講議できるようにしたい。

I校：教科により異なり，授業法，教科内容等について予備的な技術や知識として役立っていると思われる。附属が引受ける場合，学校行事・定員との関係があり問題がある。

J校：教育実習の度に大学の教科教育法の内容の実態が不明で，改めて事前指導を要する。大学と附属が連係を保ち教育実習に実効ある内容や指導を加味する必要がある。教科教育法の指導内容に教育実習の事前指導となり得るような内容も体系づける必要がある。現実に協力校等では大学では何を指導しているのかという声を多く聞く。

K校：殆んど役立たないのが実情である。但し教科教育法をとらないで，実習に来るのは断る。教育実習や現場に出て真に役立つ教科教育法をやってもらわないと困る。

L校：あまり役立っていない。

N校：不明。附属の教官も担当すべきである。

O校：あまり役立たない。夫々の現場を経験し，教科教育の理論的な面（教育学的な……）をも身につけた人が担当すべきだと思う。単に大学の教官だからということだけで，その教科の教科教育法を教える資格があるとは限らない。

Q校：あまり役立っていない。附属の教官が担当することが必要。

Ⅵ．その他教育実習に関して

*A*校：オリエンテーションを厳しくやる必要がある。教員を志望する者を選別する方法を考えて，免許状の乱発を防ぐ。卒業生で実習能力に欠ける者の歯止めが必要である。

*B*校：実習生の控室がないために困っている。

*F*校：実習希望者の教科が偏よる（理数系が約85%）。教育実習の予算がない。教育実習手当の配分基準が不明確。

*G*校：実習生の精選を行ない，失業保険や嫁入り道具にならないようにしたい。

*H*校：実習関係の費用が不明確。

*I*校：実習期間の異なる大学があり，取扱上面倒。成績評価の観点，評価法などが大学毎に異なるので統一できぬか（前期ⅡＣに関連）。

*J*校：現行の教育実習制度や免許法はもう限界にきていると感じる。免許取得に教育実習を義務づけるなら，もっと教育実習に関する制度で改めるべきだと思う。予算にしても施設設備にしても，受入れにしても何１つ教育実習の実効を上げ得るべき状態になっていないと思う。

*K*校：大学と附属校との連絡なり意志疎通が他の附属に比べて比較的良い方である。

*O*校：実習控室がほしい。思いつき程度の希望で実習に参加されては困る。大学教官の附属へのまかせっきりの姿勢を改めてほしい。

*Q*校：教育実習に必要な施設設備の予算化を望む。

アメリカ合衆国・フランス・西ドイツにおける教育事情(特に高校教育を中心として)

平林宏朗

目　次

はじめに

この度私は，教員海外教育事情視察団第15団の一員として，アメリカ合衆国（カリフォルニア州），フランス，西ドイツで学校訪問をする機会を与えられた。この論文はそのときの記録に基づいて書いたものである。

訪問国における教育の制度，高校教育（職業教育を含めて）のあり方やそこに存在する問題点，教育諸条件等をそれ等の国々で説明を受けたのであるが，訪問地が限られていたり，通訳が不慣れのため教育制度もやゝ不明確であったり，また職業教育に関する資料等も少ない事や多忙な日程のためこれ等の国々の教育状態を正確に把握したとは言い難いが，出来る範囲内で書かせて頂いた次第である。

これ等の国々では，大体９年から12年の義務教育を行い教育の機会均等，能力に応じた学校選択と職業教育がなされていたのだが，国民にバイタリテーが見れる国では，その国の学校教育にも活気が満ちていたように，今更ながらその国家及び国民性とその国の教育の深い結びつきに驚ろかされた。そして教育は国家百年の計のことわざにあるが如く，教育の重要性を痛感した次第である。

最後で恐縮であるが，このような機会を与えて頂いた文部省等関係の方々又本校の先生方に深く感謝致したい。

アメリカ合衆国（特にカリフォルニア州）における教育事情

まずアメリカ合衆国の学校教育制度は３つの特色がある。その１は，教育の地方分権が非常に進んでいること。その２は，ヨーロッパ諸国における複線型の体系と異なり，単線型であること。その３は，キャリア・エジュケーション　(Career education) である。

第１の教育の地方分権に関しては，連邦政府には，教育を専門に担当する省はなく，保健・教育・福祉省（Department of Health, Education and Welfare）の中の教育部が教育行政の中心的な組織である。この教育部は，教育局及び国立教育研究所からなり，教育担当次官補がその長となっている。連邦政府の教育に関しての役割としては，各州の教育に

ついての情報の収集・統計の作成，財政的援助を通じて教育の振興があげられるが，最近では教育プロセスに関する科学的研究の実施及び援助についての指導性を持つことがその主たる任務と考えられている。しかし各州の教育行政には一切関与していない。これは合衆国憲法により，教育に関する事項は，各州の責任事項になっているからである。また州は地方学区の教育委員会にかなりの権限を移している。だから各学区によって教育事情が多少異った所もあるが，大体において各州で同一歩調をとっているようである。

こゝで私が訪問したカリフォルニア州のカリキュラムの編成について考えてみると，学区内の先生方を含むカリキュラム委員会で，一般市民，父兄，行政担当官の要求や意見を聞いて案を作成する。その案を教育委員会の担当官が検討，各学校長の意見を求め，最終的に教育委員会で決定する。それを州の教育委員会に提出し，許可を受けた後実施するようになっている。この原案作成の過程で，カリフォルニア大学からの要求もかなり多かったようだ。

第２の学校教育体系に関しては，サクラメント市（カリフォルニア州）においては従来日本と同じ６－３－３制であったが，３年前から一部学校を６－２－４制に変更している。このような学校制度の変更権限も学区の教育委員会に与えられているわけである。日本の中学校に相当する3年制の学校はJunior High School，高校にあたる３年制の学校をSenior High Schoolと呼んでいたが，６－２－４制の場合には，２年制の方をMiddle School，4年制の方をHigh Schoolと呼び，以前のものと区別しているようである。しかし，どちらにしても中等教育６年間を，２年制中学校に続く４年制高校と，３年制中学校に続く３年制高校のどちらが教育効果が高いかをテスト中のようであった。また，一般高校では問題がある非行生徒や妊娠生徒等を対象にした特殊学校とか，普通高校においても学校によっては，精神薄弱者，心身障害者，学力不振の生徒を教育する学級を設置しており，18才までは，それぞれの能力に応じた科目の選択履習ができるよう配慮されていた。

第３のキャリア・エジュケーションについてであるが，1960年代の教育内容の革新は，理科・数学を中心として教育の現代化を目指したものであったが，1970年代に入ると，従来の職業教育のあり方をめぐって学校教育の再検討が行われ，その結果，キャリア・エジュケーションという新しい概念が出て来たのである。キャリア・エジュケーションは，1971年，当時，第19代の連邦政府教育局長官であり，前保健・教育・福祉省教育担当次官補であったシドニー・Ｐ・マーランド・ジュニアにより提唱されたものである。アメリカ合衆国では，毎年多数の高校卒業者又は中退者が，職業についての適切な準備もなく社会に出ている現状を考慮して，キャリア・エジュケーションは，職業への適応性の欠如，学問的カリキュラムと職業的カリキュラムの差別といった学校教育の欠陥を改め，職業について，教育全体の中で，体系的に，適当な方法で位置づけることを要請しており，高校卒業時に一般社会で役に立つ職業教育というものを目指しており，各学校ともこの方面の施設，設備等の充実に力を入れているのが現状である。

また各州で試みられて来ている「マルティユニットプラン（Multiunit plan）」，「モデューラースケジューリング（Modular scheduling）」，「オープンスクール（Open School）」，「フリースクール（Free School）」，「壁なし学校（School without wall）」，そして新しい教育機器，設備を利用した教育もかなり普及，定着して来ているようである。また先に述べたように，学校制度も６－３－３制，８－４制，６－６制に代って６－２－４制，５

－3－4制，4－4－4制等も各州で新しい制度として採用されおり，その制度の中で種々な新しい試策がなされ教育効果の向上に努力されている。

アメリカ合衆国における地方教育委員会（サクラメント市教育委員会）

前に述べたようにアメリカ合衆国では，連邦・州そして地方区が教育に関係しているが，憲法により基本的には教育は州の責任である。各州には，教育政策を決定する権限を持つ州教育委員会（State Board of Education）が設置されており，事務執行の責任者として州教育長がおり又事務局として州教育局がある。州教育委員会の委員は，選挙により選出される場合と州知事の任命による場合があり，任期は2年より6年まで州により異なっている。教育長は，選挙により選出される場合と州知事又は州教育委員会の任命による場合があり，任期は，普通教育委員会によって定められるが1年から6年までである。

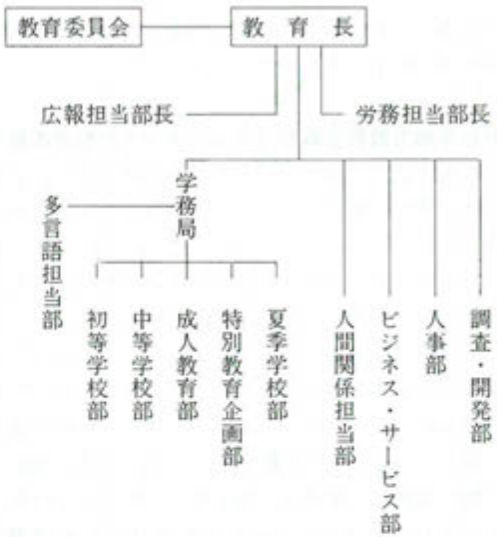
州の主な権限としては，義務教育について規定すること，教員の免許資格を定めること，学習指導要領を定めること，地方への教育費の補助を行うこと，統計，資料を提供することなどがあげられるが，その他の大部分の権限は，地方当局に任されている。

こゝではその地方教育行政単位としての学区（local school district）の教育委員会の例を訪問地のサクラメント市（カリフォルニア州）の教育委員会にとってその組織，内容等について触れてみたい。

サクラメント市教委とは，正式にはサクラメント市統一学区を管轄下におく教育委員会のことである。この統一学区は広さ67平方マイルで，ほぼサクラメント市域と一致し，人口約25万に対し，小学校56校，ジュニア・ハイスクール12校（内，ミドルスクール4校），シニア・ハイスクール7校を設置している。児童・生徒数は約42,000，その出身国籍別百分率は，アメリカ・インデアン等の原住民が1.7%，黒人が20.3%，メキシコ系が16.0%，その他の白人が51.3%である。人種・民族の系統の多様性が特色で，これを止揚して調和ある統一を実現することが市教委の最大の課題となっている。勿論市教委もこの課題の解決に極めて意欲的であり，それが様々のかたちで学校教育の中で具体化されている。

1．市教育委員会の組織の概要

サクラメント市には選挙によって選ばれた（約3年前から実施，それまでは市長の任命）7人の教育委員（任期4年，3名と4名が交互に改選される）からなる教育委員会と委員会によって承認された教育長が事務を担当している事務局がある。教育委員会事務局の組織は次の表の通りである。



2．各部の内容等

(イ) 人間関係担当部 (Human Relations／Affirmative Action) サクラメント市には多くの人種が混在し，従って学校教育に於ても他人種の文化に対する理解を育てることが大切であり，そのためのカリキュラムを編成する必要がある。それの中心となって推進・指導するのがこの部の役割である。各種文化の資料が用意されてあり，偏見が出来ないよう早期からの指導に力を入れている。

(ロ) 調査開発部 (Reseorch and Development) 諸種の調査に基づいて学習の総合統一計画を策定し，それに準拠した学校教育が行われるよう指導する。統一テストを実施して教育の効果を判定し，又各校の教育計画に基づく予算請求に対して査定権を持っている。

(ハ) 成人教育部 (Adult Education) 5種類のコースを設置し，成人教育を実施している。常時通学者は13000人，臨時的なものを入れると一年間に42000人が参加する。6人の校長，2人の副校長，教材作成担当2人，カウンセラー10人，常勤教師150人，非常勤教師250人，新カリキュラムを作成する教師3人の構成で行われている。主なコースは次のとおりである。

(a) 高校を卒業できなかった人のためのコース
(b) 心身障害者のためのコース
(c) 新しいことを習いたい人のためのコース（例えば，ギター，ピアノ等）
(d) 語学を教えるコース（市民の約10%が読み書きが出来ない。又移民して来た人のためにも実施している）
(e) 老人の趣味のためのコース

(ニ) ビジネス・サービス部 (Business Services) 主として予算・業務関係の担当の部である。教育予算は，国から40%の補助と，州から60%の支出によって実施されている。学校の建築計画，給食関係，視聴覚教材，購買部関係（教科書から鉛筆に至るまで3,800種の物品及びその保管倉庫），スクールバスの配車から健康管理まで幅広い業務を担当している。統計資料の管理や印刷にコンピューターを使用してその能率化を計っている。

(ホ) 人事部（Personnel Service）人事関係では，教員の人物評価，配置，異動，カウンセリング等について，正規の教員から司書，秘書，事務員，雑役人に至るまで多くの人を取り扱っている。教員の男女比率は小学校で21：79，中・高校で59：41であり，又教員の定年は65才で，平均年令は小学校男子教員41.2才，女子43.6才，中・高教員については男子43.9才，女子44.2才である。

教員組合との関係では，法律の定める範囲内において話し合いの結果，給料，勤務時間，勤務評定，人事異動，休暇等について長期的（３年間）契約を結ぶことによって解決してている。教員の給料は，学歴，卒業後の研修の内容により決定される。

(ヘ) 多言語担当部（Multicultural Center） 世界各国の経済・文化について生徒達に学習させ，人種偏見をなくする教育を行うよう法律で定めている。その教材は専ら教師グループで作成し生徒全員がこれに基づいて学習するが，教材の選択及びその取り扱いについては教師の裁量にまかされている。その教材の種類をあげてみると，

第１巻　サクラメント市の人口，人種等　　第２巻　メキシコとヨーロッパの文化
第３巻　日本とロシヤの文化　　第４巻　中華人民共和国の文化
第５巻　ポルトガル及び黒人の文化　　第６巻　ユダヤ及びフィリッピンの文化

人種問題をかかえるアメリカにとって最も重要な教育部門であり，子供達が母国の文化を忘れず，先祖にプライドを持つ教育の充実をはかっており，そのためにこゝで教師への教材提供及び指導法について熱心に活動している。

(ト) 夏季学校部（Staff Training Services／Summer School Office） 教職員の現職教育，保護者教育及び生徒のサマー講習の計画，実施を担当している。教師はあらゆる機会をとらえて現職教育を受けることとし，安全教育・遅進児教育・教科指導・生徒指導等の各分野に亘り研修し，教育技術の向上をはかっている。こゝで修得した単位数により教師の待遇改善（具体的には昇給）へと直結する。この他にも教材研究や他の行事，事業に参加して教育へ貢献したことがレポート提出により承認されると，単位修得が認められ昇給へとつながる。

更に，こゝでの仕事は，両親教育や生徒夏季講習（２学期制で，６～８月は夏季休暇）の計画実施におよび，仕事の内容は多い。教師，両親，生徒に対する教育面でのサービス援助が非常に徹底して行われ，各部局いずれも行政機関よりもサービス機関としての位置づけが優先している。

(チ) 特別教育企画部（Special Program and Services） ２才から６才までの就学前教育，妊娠した生徒等の特殊な状況にある生徒の教育，心身に異常のある生徒の教育，すなわち特殊教育，麻薬防止教育，英才教育等を担当しているが，その主体はやはり生徒指導（生活指導）である。

特殊な状況にある生徒の教育では，親のない子供，心身に障害をもつ児童・生徒にその不幸な環境を乗り越えていく教育を行い，これ等の児童・生徒のための福祉行政は徹底して行われている。又妊娠した女生徒はAmerican Legion High School に集め，必要な保護のもとに，一般生徒と変らぬ教育を行っている。

一方，優れた能力を持つ生徒に対しては，それに即したプログラムを作成し，能力に応じた個人指導の徹底をはかっている。

(リ) 図書教材センター（Instructional Materials Office）学校図書館教材センター，視

聴覚サービスセンターで，日本の地区ライブラリーの機能を更に充実強化したものである。所有する蔵書，教材はすべて一覧表として各学校に配布し，利用の便をはかっている。教師も教材作成のため積極的に来ている。

教材利用面では，６ミリフイルム，スライド，カセットフイルム，テープレコーダー，ＯＨＰの順でよく貸出されている。最近35ミリスライドの利用が増加しているが，フイルムの利用は，年間延５万回程度貸し出しており，非常に有効な教育手段として使用されている。又利用効果を調査するために，貸し出した教材１つにつき，３人程度の先生に意見を書いてもらい，その後の教材の購入やその教材の利用面で役立てている。とにかく，立派に整備された施設・設備・豊富な蔵書と教材を教師が利用し易いように合理的・能率的にうまく運営されている。

フランスにおける教育事情

まずフランスにおける学校教育制度は次の４つの特色があげられる。

第１として，教育は国の仕事とされている。すなわち現行憲法が言及している1946年の第四共和国憲法の前文は教育に関する原則を次のように規定している。すなわち,「国は青少年及び成人が教育，職業訓練及び一般教養教育を均等に受けることを保障する。あらゆる段階における無償かつ世俗的な公の教育を組織することは国の義務である。」としている。だから中央集権的な教育行政のもとで公立学校中心に教育が行われ，授業科目や教育内容はこまかく規定され，地方差が殆んどない。

第２として，私立学校の自由はあるが，実際には大きな制約を受けている。社会にでるための資格が国家試験の形をとることが多いからである。

第３として，教育の系統はいわゆる複線型をとって来たが，それを改めるための改革が現在すすめられている。

第４として，教育は単なる年数ではなく，試験による課程修了制をとっている。基準の修業年限はあっても，学年と年令は日本ほど一致していない。

ではどうしてこのような教育制度ができたのかを少し歴史的に考察してみることとする。

１．フランス革命以前

ローマ人が侵入してくる前から，この地のゴール人がすでに学校を開いていたといわれるから，フランスの教育の始りはかなり古い。しかし，多少とも形をなした学校の基礎を築いたのはカトリック教会で，中世は当然のこととして，宗教改革によってもフランスではカトリック教会の地位は殆んど不変であったので，フランス革命がおこるまでフランスの学問と教育を支えたのは主として僧侶達であった。彼等は少数の秀才達を育てるための教育機関の他，慈善事業として庶民の子弟を教育するための学校も作ったが，これが後の複線型の学校制度の基になったとも言われている。

２．フランス革命と教育改革

革命の指導者達は，教育を教会の手から切り放し，国民の教育は国家によって行うべきであると考え，近代的国家的教育の理念を打ち立てた。1971年憲法は「すべての市民に共通で，すべての人に必要な教育を組織する」ことを唱え，タレーランは「各郡区に小学校を設け，これを無料にする」ことを，次いでコンドルセは「これらの学校（小学校，高等小学校，中学校，専門学校）は総ての男女に平等に開かれ，その教育は無料にする」こと

を主張した。しかし，いづれも革命の嵐の中で実現に至らず，教育改革はナポレオンによりなされることとなった。

3．ナポレオンに始まる19世紀の教育改革

ナポレオンはフランスの近代的教育制度の基礎を樹立した。即ち1806年に全国を27の教育区に分け，各区の長官は帝国大学総長の任命するところとし，その総長を自ら任命して，中央集権的教育制度を樹立した。この中央集権制は今日のフランスでも維持されており，明治５年日本で頒布された学制の手本ともなった。又彼は1802年国立の中等学校としてリセを新設し，1808年公私立の中等学校としてコレージュをおき，フランスの中等教育の基礎を定めた。

しかし，ナポレオンの中央集権的教育制度は明らかに革命期の理念と異なるし，リセは彼の政権の基盤であるブルジョアの子弟に古典人文的教養を与えることを目的とし，小学校教育には関心を示していない。又彼は1801年ローマ教皇と和親条約を結び，これを機会にカトリック教会の教育支配が復活した。

ナポレオンの没落後，フランスの政体が王政復古→二月革命→第二帝政→第三共和制と変転するに伴い，教育制度も多くの変転をくり返したが，その近代化の歩みは止まらなかった。1824年中央行政機関として公教育・宗教省がおかれ，これが現在の文部省の発端となった。1833年文相ギゾーは人口500人以上の市町村に小学校の設置を義務付けたが，そのころフランスには既に42,000の学校があり，約200万人が通学していたといわれる。

第３共和制の下，19世紀末から20世紀初めにかけて重要な改革がいくつか行われた。1881年公立小学校の授業料が廃止され，翌年６才から13才までの義務教育が確立された。又国家と宗教の分離がすすめられ，1902年には宗教団体の団員が教員になることが禁止された。

4．第一次大戦後の教育改革

第一次大戦の戦況は国民意識を目覚ませ，教育を改革し国民の一致団結を図るより他にフランスの危機を救う途はないという声が高まり，戦後の教育改革がすすめられた。それまでフランスには普通の小学校の他に，リセ及びコレージュに付属初等科があり，上流子弟は付属初等科からリセ，コレージュの本科へ進み，下層子弟は小学校でおわり，しかも両者の教育内容も異なるという階級的色彩の濃い複線型のものであった。第一次大戦後の改革はこれの単線化をはかるものであり，1923年まず両者の教育課程が統一され，1934年にはリセとコレージュの授業料が廃止されて，リセ，コレージュが総ての社会階級に開かれた。

以上がフランスの教育の近代までの歴史であるが，さて現代の教育はどうなっているか考察してみることにする。第２次大戦後は，アメリカ民主主義と実用主義の理念を受け入れて，全面的な教育改革が進められた。

1947年，ランジュヴァン改革委員会の答申が出された。これは，総ての子供がその人格を最大限に発達させる平等の権利を持つこと。能力の正しい発達と利用のために指導の組織を確立すること等を基本原則とし，義務教育年限を18才迄に延長すること。学校系統を単線化することなどを具体的内容としていた。この案はその後内閣によって法制化の努力がなされた後，1959年１月ドゴール大統領の下で新法制（ベルトウアン法）が公布された。その改革の理念は，公教育費をより有効に使用すること，青少年が社会生活へスムーズに

適応していけるようによりよい準備訓練を施すこと，教育の民主化を図ること等に要約される。教育の民主化が最大の課題とされているが，これは生れや社会的，経済的地位によって教育の機会を差別することなく，総ての者にその能力，適性に応じた教育，職業訓練等を提供することを目的とするものである。その具体策として，義務教育年限を従来の6～14才の8年間を，6～16才の10年間とすること。中等学校の最初の2年間を観察課程として生徒の能力，適性を十分把握するようにした等である。

1963年には中等教育コレージュが設置され教育の民主化の中核をなす中等教育の改革の一環として，前期中等学校の総合制化の方向への第一歩を踏み出した。中等教育コレージュは総合制中等学校とはいえ，内部では能力別に第一部から第三部まで分かれている。しかし，従来のように学校そのものが，例えばリセーと技術コレージューとかが分かれているように別々になっているわけではなく，同一学校長の管理下において三部に分かれているにすぎないので各部相互間の移行は自由にできるという建前になっている。しかし現実にはほとんど移行できないと言われている。

1964年には観察課程が2年間では十分な効果が挙げられないという反省に基づいて，その期間が4年間に延長され，前期中等教育段階全体を通じて観察指導を行うことになった。

1965年には後期中等教育の改革が行われ，従来後期中等教育の第1～2年次は8つのコースに分けられていたが，このうち第1年次のコースを5つに減らし，かつ各コースのカリキュラム間にできるだけ共通性を持たせることにより，この第一学年の段階では必要に応じて進路の変更が可能になるようにした。

1970年には初等学校に付設されている保育学級（2～6才児を対象とする）に，4～7才の児童で心身障害或いは言語障害を有するものの教育を行う特殊教育部を設置することとした。

1971年には技術教育法が制定され，職業教育を受けることなく社会に出る生徒をなくするため，中等教育の第3年次以降に技術教育部を置くことができるとされた。具体的には1972年度から就業前教育部及び徒弟前教育部が設置された。その背景は1963年以降，中等教育コレージュの充実とともに政府の重要施策となっているのは，職業訓練の教育制度への統合問題であった。義務教育レベル以上の学校を卒業し，進学の意志のないものには実社会に出て自活できるだけの知識，技術を与えるのは国の義務であるという認識から，就職希望者に対する職業訓練，職業指導が重視されている。中等教育コレージュの中でも第3部には，アカデミックな教科を中心とした学習に不向きの生徒が入ってきているわけであるが，こゝに実業学級を設け，職業訓練を行ってきたが，これが言わば内容のないものであったため，前述のように改めたのである。

1971年からは従来は前期中等教育に限られていた観察課程が，後期中等教育の第1年次まで拡大された。

1972年には，中等教育コレージュの第3年次及び第4年次に事実上の第3部ともいうべき適応第三学年及び適応第四学年を設けた。従来前期中等教育の第3部は第1学年及び第2学年に設けられていただけで，この第2学年修了者には第3学年の第1部又は第2部に進級できる途が開かれていたとはいえ，これは事実上不可能であったため，進路は職業教育を行う技術コレージュ等に限られていたのであるが，この改正によってこれらの者にも普通教育への途が開かれることになった。

1975年「教育に関する法律75－620号」が出された。これは「アビ改革」とよばれるもので，1959年のベルトウアン改革に匹敵する根本的改革で，重要な条文を次に書く。

第一条（学校教育の定義と義務教育）

総ての子供は，家庭の行為を補いながら，その教育に協力する学校教育を受ける権利を持つ。

この学校教育は，６才から16才まで義務とされる。（後略）

第三条（初等教育の目的と性格）

初等教育は小学校で行われ，そこでは連続する５段階に分かれる単一の教育課程が履修される。（後略）

第四条（中等教育の目的と性格）

すべての子どもは，コレージュにおいて中等教育を受ける。（中略）

コレージュは，連続する４段階に分かれる共通の教育を行う。（中略）後半２か年では，職業教育への準備を含む補充教育を行うことができる。（中略）この2か年に相当し，且つ共通教育を必ず含む学業は，職業教育の学校に付設される準備学級で完成されることができる。

第五条（中等教育の終了資格）

中等教育は，一般教育と専門教育とを，あらゆる教育形態のもとに結合しているリセに延長されることができる。これは次のもので終了が認定される。

① 職業資格を証明する免状。これはさらに上級の教育につながることもある。

② 中等教育バカロレア資格。これは職業資格の証明を含むことができる。中等教育バカロレア資格の試験は，均衡ある教育の終了認定をするものであり，次のものを認承する。

A リセの最初の２か年の教育によって示されるある一定の教養の判定。

B 最終学年（第３学年）の教育における専門的知識の検証。この検証は，この教育のそれぞれにおいて独自に行われる。

第十五条（中等学校の運営）

コレージュとリセは校長によって統轄される。

すなわちこのアビ改革により，リセは後期中等教育機関のみの名称になりつつあると解釈されよう。

このアビ改革が軌道にのればフランスの教育制度は非常に違った形をとると思われるが現在の教育制度，特に中等教育制度について簡単に述べておく。

フランスの中等教育は前期課程（４年），後期課程（３年）によって成立している。

１．前期課程は観察指導課程とされ，学校の種別にかかわりなく，すべての学校において観察指導を行うこととされている。観察指導はすべての生徒の能力，適性等を体系的，継続的に正確に把握することによって生徒の指導に役立たせることを目的とするものである。進路指導に関する最高決定機関は大学区視学官を委員長とする大学区の観察指導委員会である。生徒が進級，進学に当たって観察指導委員会の決定に従えば，自動的に進級・進学できるが，その決定に反する進路をとろうとする場合には入学試験を受けなければならない。

２．前期課程は第１部，第２部及び第３部に分かれている。これは能力別編成を意味す

る。第1部及び第2部においては全く同一の教育内容の普通中等教育を4年間にわたって行っている。両者の違いは教育方法に現われており，第1部ではリセ型の教育方法を，第2部では普通教育コレージュ型の教育方法をとっている。

第3部は2年制で，第1部又は第2部に入学できなかった者及び第3部において1年学習した後再度第1部又は第2部に入学を希望して受け入れられなかったものを対象として，実際的な教育及び就職前教育を行っている。3部制をとっている学校では第1年次及び第2年次に推移学級を設けて各部相互間の移行の円滑化をはかっている。

3．後期中等教育は3年の長期コースと2年以下の短期コースとから成っている。3年の長期コースには，リセにおける長期普通教育コースと，リセの技術部及び技術リセにおける長期技術教育コースとから成っている。これらの3年課程修了後中等教育修了証書であるバカロレアを取得すると大学等の高等教育機関への入学資格を得ることとなる。

2年以下の短期コースは，普通教育と職業教育とを組み合せた教育を行い，就職のための準備教育を行うことを目的とするものである。2年課程のコースは技術教育コレージュに設けられている。この課程修了者は試験を受けて職業教育修了証書を取得できる。

1年課程コースは，前期中等教育修了者で16才未満のものを対象として，義務教育の最終学年の教育を行うもので，技術教育機関において，又はこれ等の教育機関と企業との両者において行われる。この課程を修了すると無試験で職業訓練証書が授与される。ただし，この一年課程のコースは，大学区当局がこの課程を設けようとする地域においてこの課程修了者が就職する機会があると認める場合に限って設けられるものである。なお後期中等教育の第1年次もまた観察指導課程とされている。

中等学校は次の5種に別けられている。

1．中等教育コレージュ　これは生徒の能力に応じて第1部から第3部まで分れて教育を行っている。第1部では主としてリセの後期課程を経て高等教育機関へ進学しようとする者，第2部ではその課程修了後技術教育コレージュ等へ進学し比較的早く就職を希望する者，第3部には通常の中等普通教育にはついていけない者がそれぞれ別れて学習している。特に3部の生徒達は義務教育を修了すれば直ちに就職する。フランスでは就職教育を重視し，中等教育の第2学年修了程度の者を対象とする就職前教育部及び徒弟前教育部また第3部の生徒のための適応第3学年，適応4学年を設けそれぞれの職業証書が取得できるよう配慮されている。

2．リセ　これは初等学校卒業者を受け入れ，7年間の長期中等普通教育を行う。前期4年と後期3年に分かれている。前期課程即ち観察課程は古典科及び近代科が設けられている。後期課程は長期普通教育コースが設けられバカロレア取得を目標にして勉強している。

3．技術リセ　これは前期中等教育課程を修了したものを対象として中級技術者の養成を行う3年制の後期技術教育学校である。そして技術教育部門のバカロレアを取得して大学へ進学も可能である。

4．普通教育コレージュ　これは中等教育を受ける能力のないものを対象とする従前の初等学校補習科の感じであり，規模の大きい初等学校に付設され，主として第2部及び第3部型の教育を行っている。

5．技術教育コレージュ　これは前期中等教育の第2学年修了者又は前期中等教育課程

修了者を対象として技術教育を行う学校である。フランスでは普通中等教育を修めた後直ちに職業に就くということは殆んどなく，大部分の者が技術教育コレージュで就職のための職業教育を受けている。

西ドイツにおける教育事情

西ドイツの戦後の教育改革は，占領下において，それぞれの占領軍の占領政策を契機として各州単位で行われたのが始まりである。だから，西ドイツの教育改革は州を単位として実施され，教育行政に関する権限は各州にあったので，授業の始期，休暇の期間から学校制度，教育課程，教員養成までその形態は州によって大きく異なっていた。その結果，ある州で取得した資格や単位は他の州で通用しないといった問題が生じた。このような問題を調整するために1949年に正式の機関として各州の文部大臣から構成される「常設文部大臣会議」が設けられた。しかし，文部大臣会議は調整機関に過ぎず各州に対する拘束力は極めて弱かった。

1959年にドイツ教育制度委員会（1953年９月，文部大臣会議の諮問機関として設置され，当初，各州の教育活動を調整する機能を有していた。）が「公立普通教育学校制度の改造と統一に関する基本計画」（ラーメン・プランと称される。）を発表した。ラーメン・プランにおいて，国民学校の上級段階の第５・６学年を「促進段階」とし，共通の学校段階とすること，ギムナジウムについては，促進段階を経て入学する７年制のギムナジウムと基礎学校を卒業して入学する９年制のギムナジウムの２種類のギムナジウムを設けること，国民学校上級段階をハウプト・シューレとし，義務教育年限を９年に延長し，さらに将来は，ハウプト・シューレに第10学年を設け，義務教育年限を10年に延長すること，これまで中間学校と呼ばれていたものを促進段階を経て入学する４年制の実科学校として設置し，将来は，１年延長して，第11学年までとすること，また，実科学校修了によって，専門学校入学資格を与えること，等の勧告が行われた。

1960年９月に常設文部大臣会議は，ドイツ教育制度委員会の勧告に従って，「ギムナジウム上級段階における教育課程の統一に関する協定」（ガールブリュケン協定）を締結した。これにより現在のギムナジウムのカリキュラムは編成されている。

1955年に10年の期限で締結されたデュッセルドルフ協定のあとを受けて，改めて教育制度の統一に関して1964年10月に「ハンブルグ協定」が締結された。その内容は，基礎学校は４年制，実科学校は６年制，ギムナジウムは９年制を正規の型とすること，ハウプト・シューレを９年間の義務教育のうち後半の５年間を分担する義務教育学校とし，第５学年から英語を教授すること，及び実科学校，ギムナジウムへの入学は試験によって決定すること等を協定したものである。ハンブルグ協定は５年の間拘束力を有するものとして協定された。

ハンブルグ協定と同じ年の10月に文部大臣会議の勧告を連邦首相会議が受け入れて，ドイツ教育審議会が設置された。審議会は，教育委員会と行政委員会から構成され，その目的は，教育制度改革の立案と教育課程の調整である。審議会の教育委員会は，約５年にわたる研究の成果に基づいて，1970年に「教育制度改革の枠組み」を発表した。

このように西ドイツでは教育改革に力を入れ，種々な構想を明らかにしている。最近では，1973年６月に連邦・各州共同教育計画委員会（1970年連邦及び各州間協定によって設

置された。）が「総合教育計画」を発表した。この教育計画は，1985年までの教育政策上の目標を設定し，その目標達成のための財政計画をも合せて策定したものである。

このように「教育制度改革の枠組み」，「1970年度教育報告」及び「総合教育計画」や各州におけるいろいろな教育改革への努力等を中心にして西ドイツでは，① 学校体系の再編成，② 就学前教育の制度化と拡充，③ 初等教育制度における実験，④ 中等教育制度の統一と再編成にその改革の重点をおいている。例えば，④の中等教育制度の統一と再編成に関しては，教育の機会の均等化を保証するための制度改革の方策として，ドイツ教育審議会は，「統合化され，多様化された総合制学校」を実験学校として設けることを勧告し，また実際に各州において総合制学校の実験が行われておりその数も増加しているようである。

次に現在における西ドイツの中等教育について調べる。

西ドイツでは基礎学校を４年間（６年間の州もある）で卒業すると，児童は，ハウプトシューレあるいは実科学校またはギムナジウムのいづれかの中等教育機関に進むことになる。

ハウプトシューレは，従来の国民学校の上級段階を再編成したもので，同年令集団の約50％の生徒が入学している。ハウプトシューレの教育目的は文化的生活のための基礎を与え，政治や社会生活に参加せしめ，能力に応じた生産活動に参画させることを可能にするための教育を与えることであるといわれている。

修了資格については，第９年の修了と同時に「ハウプトシューレ修了資格証」が与えられ，これは，その後の職業専門学校や専門学校への入学資格となる。

実科学校は，これまで中間学校と呼ばれてきたもので，中間学校は1910年代に始まり，1925年に６年制の学校として設けられ，1964年に実科学校となった。

実科学校の目的は，一般教育を行うとともに，各種の職業生活における生徒の独立心，責任感，指導性を養うことであるといわれている。実科学校の卒業生はいずれも中級技術者，公務員，管理者となるが，なかには，ギムナジウムに転校・進学するものもいる。

実科学校の入学資格については，10才から13才のもので，基礎学校修了と同時に，「試験授業」に合格することである。修了資格については，「実科学校修了資格」が与えられ，専門上級学校やギムナジウムに進学・転学できる。

ギムナジウムは，９年の普通中等学校だが（７年のところもある。）大別して，① 古典語ギムナジウム，② 現代語ギムナジウム，③ 数学・自然科学ギムナジウムの３種に分けられる。入学資格は，いずれの場合も，10才以上で，試験授業に合格することである。ギムナジウムの修了資格は，一般大学入学資格であるアビトゥアーをとることである。ギムナジウムがエリート養成機関としての性格を持つことは言うまでもない。

大学に進学するためには，アビトゥアーを取得していなければならないが，これは従来ギムナジウムでのみ取得できるものであったが，大学教育の機会の拡充をはかるために，夜間ギムナジウム，コレーク等の諸学校が設けられ，アビトゥアーを取得し，大学に進学することを可能にする教育制度が確立されている。

職業教育は，職業学校（定時制），職業上級学校，職業専門学校，専門学校等で行われている。西ドイツでは，全日制の義務教育は９年である。さらに，18才までは，いずれかの学校に在学し，教育を受けることが義務づけられている。ハウプトシューレを，たとえば，

15才で修了し，実社会での生産活動に従事する生徒は，職業学校に在学することを義務づけられている。職業学校では，３年間，週当たり８～12時間職業基礎教育を受けることになっている。

さてこのように，まだ幼い基礎学校で第１の選別があり，ギムナジウム進学者が決る。またハウプトシューレ２年終了時にはほぼ全員の進路が決ってしまう。このように進路決定が早すぎる感があるが，前に述べた総合制学校の発展とともに次第に変わってくるものと思われる。西ドイツの教育がかくのごとく複線型であるが，一貫して言えることは，どの道を進んでも，段階的に資格が設定されていて，社会で働くためになくてはならぬようになっており，職業への誇りの源泉にもなっているように考えられる。能力があり努力する者が認められる合理的な能力主義の社会を作っており，ただ漫然と学校に通うのではなく，資格の獲得目指して生徒達は日々努力している。

各国で訪問した学校及び研究所

１．サクラメント高等学校　Sacramento Senior High School（アメリカ合衆国）

所在地　2315　34th Street. Sacramento　　創立1856年

校長名　Mr. Adolphus Mcgee

教職員　教員　男子57人，女子37人，事務職員16人，その他職員40人，給与　年給１万～２万ドル，週授業時数　25時間，勤務時間　８：00～15：00

生　徒　2,284人，４年制，28クラス，男女共学，週５日制，授業日数176日

施　設　普通教室92，特別教室９，体育館３，

学校の特徴を列記する。

① 人権問題については，アジア人週間，メキシカンデー，などの校内行事を設け，また米国史における黒人の貢献などを強調して有色人種に誇りを持たせた結果，人種偏見解消に役立ちまた成績が向上した。人種混合教育を進めるため学校近くに少ない白人を遠くからバスで通学させて，1977年現在白人43%，黒人26%，メキシコ人19%，アジア系９%，その他３%の割合になっている。各人種毎にそれぞれ異った背景があり融和には困難な面も多いが，教員一同目標に向かって努力している。

② オープンスペース，各教科ごとに，数教室がわずかの仕切りで，隔てられた状態で，授業が行われている。明るく，気分的にゆったりしたものを感じとった。特に静かに授業を受けさせたいときは壁で仕切った教室が用意されている。

③ MEDIA CENTER，従来あった図書館に，テレビ，ＯＨＰなどの視聴覚教材を集め一層拡充し名称を改める。

④ 時間割，火曜日と水曜日は，生徒の学習に一番効果のある日であるから，３・４限と５・６限を合わせて90分授業とし，個人的に指導できる機会を多くしている。月曜日はなるべく多くの生徒同志，先生と生徒が接触する機会を多くするため，普通の47分授業。

⑤ 無断欠課，校内視察中，数人の黒人生徒が授業に出席しないで廊下を歩いているのを校長が注意する。無視して外出した様子なので，校長は直ちにトランシーバーでディーンと巡視奉仕の親等（３人）に連絡し補導を依頼。必要があれば，警

官が1人校内を巡視する。無断欠席3日で成績は最低となる。

⑥ 喫煙，18才まで買えないが，14才以上は買えば喫煙可能。そのため校庭に喫煙所を設置しその他では喫煙させない。違反1回現場注意，2回校長訓戒，3回帰宅させ親召喚注意。

⑦ アルコール類，酔っている者はすぐ保健室へ連れて行き，親を呼んで引き取らす。酒等を持っておれば没収し親に渡す。ナイフは直ちに没収。

⑧ 進級，卒業，16才になるまで飛び進級あり，また16才にならなくてもサマースクールで200単位をとれば卒業可能。1980年以降は数学と国語の学力試験に合格しないと卒業できないようになる。

こゝで一寸したエピソードを書かせて頂く，私がこの高校を訪問したとき，僅かの暇を見つけて数学の授業を見学させて頂いたが，一教室で，日本の高2に相当する生徒達が三角関数を勉強しているのを観察していた時，突然先生が私に声をかけ折角日本から来たのだから生徒に紹介しようと言われたので，生徒達の前に立ったのだが，その先生一応私の名前だけ紹介してくれた後，生徒達に自己紹介をするようにと私に声をかけられ，一瞬ためらったが決心して，生徒達に私の旅行の目的，勤務校，米国での高校の印象を，約15分間程述べてほっとしていると，次に先生は生徒達に質問はないかと聞かれると，12～13人の生徒達が一せいに手をあげ，日本では三角関数を教えているのか，他にどんな科目を教えているのか，何年間教えているのか等次々と質問がとび出し，最後に或る男生徒から，日本の女の子は美しいかとの質問を受け，一瞬ぐっとつまったのだが，それは人によって異なると答えた所，クラス中，笑いの坩堝と化し本当になごやかな状況になり，謝辞を述べた後，さわやかな気分でその場を去ったのだった。

2．エドワール・ガン技術高校　Lycee Technigue E Gand.

所在地　Amiens　創立1958年

校長名　Mme. C. Roger

教職員　教員，男子38人，女子81人，事務職員13人，給与，月額2,000～8,000フラン　週授業時数　20時間

生　徒　1600人，14才～21才対象，学級数61，週6日，授業日数190日　学校年度　9月14日～6月30日

施　設　普通教室30，特別教室2

この学校の形態を理解するためには，もう一度フランスの学校教育制度（特に職業教育に関して）をもう一度復習しておく必要がある。前に就業前教育部及び徒弟前教育部に触れておいたが，これ等を中心に職業教育制度について調べてみる。就業前教育部では前期中等教育第3年次の第2部又は技術教育コレージュの第1年次に入学できなかった14才の生徒を受け入れ，普通教育のほかに職場案内及び機械，電気，建築等についての実習訓練を授ける。これは1年のコースであり，このコースの修了者は技術教育コレージュに入学して3年間のコースをとって職業適性証書（CAP・Certificat d'aptitude professionnelle）をとるかまたは一年コースをとって職業教育証書（CEP・Certificat d'education professionnele）をとって就職することになる。

徒弟前教育部は，15才の生徒で，中等教育第2部修了者及び就職前教育部からの進級者を受け入れる。こゝでは普通教育と工場における見習訓練との両者を授ける。普通教育は

年間最低360時間行うべきものと定められ，工場における見習期間は15～18週間とされている。

中等教育コレージュが第１部から第３部までの部制をとって教育を行っているが，このうち第３部は第１学年及び第２学年に置かれているだけである。第２年次の第３部修了者でさらに普通教育を受けたいと希望するものに対しては，第３学年及び第４学年に事実上の第３部として適応第３学年及び適応第４学年が設けられている。この適応第４学年修了者は後期中等教育の長期（３年）又は短期（１～２年）の課程に進むことができ，少なくとも職業教育修了証書（BEP・Brevet d´études professionnelles）を取得できるように配慮されている。）

こゝで一つ大切なことは，1977年より，11～15才の中等教育を，第１部，第２部，第３部の区別の無い義務教育とし，16～18才の教育をすべてリセと称するようになり，今はこの画期的な変更の移行期にあたっていることに注意したい。

上記の説明で理解できると思うが，当校は技術リセ（商業科と家庭科）及び専攻科を中心にそれに技術教育コレージュと職業教育部門が附属されている学校と理解される。(組織図参照)

リセは主としてバカロレアの各部門を目標とし，合格者にはさらに上級のＢＴＳを目指す教育機関をおき，コレージュはバカロレアより一段下のＢＥＰを目標としている。勿論ＣＡＰやＣＥＰを得るコースもおかれているわけである。

その他気付いたことをあげれば次の通りである。

① 女子の学園，設置課程の性格上当然ではあるが，1,600名中，男子は200名のみであった。

② 寄宿舎生の人員400人，被服コースは全国的に少ないので800kmも離れた地区から来ている者もいた。

③ リセのタイプ室，コンピューター室，デザイン室等はいずれも充実しており，また実技の教室では比較的少数で授業がなされていた。

④ コレージュでは洋裁の各段階を実習していたが，実用品をどんどん生産していた。

⑤ 調理部門，一流ホテルでも提供し得る料理が生徒達によって作られ，又ボーイの役も生徒達でうまく実習されていた。

⑥ その他，自動車，二輪車通学者多数，昼休みは２時間，家で昼食をとる者400名，校内禁煙だけれども喫煙者が散見された。勿論校外では喫煙者多数。

学校組織図 （187ページ　参照）

３．バイエルン州立学校教育研究所（西ドイツ）

所在地　ミュンヒェン

こゝの教育所における研究分野としては，バイエルン州内の教育について，① 初等・中等教育　② 大学・専門学校の教育　③ 幼児教育　④ 大学附属の研究部門　⑤ 州立教育研究所の５部門に分かれて担当している。職員数は80名で学校や学習指導に関しての研究成果や記録を取り扱っている。

バイエルン州での職業教育の現状について述べてみると，基礎学校４年の上に，ハウプトシューレ，レアルシューレ，ギムナジウムが存在するが，職業高校は，ハウプトシュー

レ，レアルシューレ（実科学校）から進学できる。

職業教育の一般的なシステムとしては，週のうち1日は学校で理論を学び，4日間はそれぞれの現場での実習という形態をとっており，職業高校の生徒は，州全体で30万人に及ぶそうである。このシステムでは一般的に基礎理論が少ないのでもっと理論を多くする必要性があるとのこと。農業学校を例にとると，1年生は農業の基礎一般，2，3年生は，醸造，漁業，畜産等の専門分野を学習するようになっており，共通履修の農業科目としては，土・肥料，作物，畜産，飼料，農業機械等があり，一般教養としては，国語，数学，宗教，政治の授業がある。

つぎに州文部省の管轄からはずれるが，農業専門学校があり，そこでは農業経営者あるいは農業関係公務員になろうとする人々に，夏は1ゼメスターとして15日間の実習，冬は2ゼメスターの授業で，栽培技術，農業経営，農業簿記などを中心に教えている。またこの上の専門学校として，テクニカルシューレが州内に4校あり（農業専門学校は69校ある）。作物，,経営，醸造，酪農の4部門に分かれて専攻し，州における管理者の養成にこれ等の学校の設立者である栄養農林省が，文部省と協力して努力しているのである。

各国における学校系統図　（188ページ　参照）

おわりに

アメリカ合衆国，フランス，西ドイツ，3か国の教育事情について述べて来たのであるが，最後にこれら3か国における教育上の共通点と問題点について触れて終りたい。

勿論，これら3か国を同一基準で観察する事は困難なことであるし，しかも，短期間でかつ限られた地区を通しての観察であったので必ずしも十分適切であるとは思わないが，列挙してみたい。

1．教育上の共通点

① 政府，国民とも教育への熱意に満ちている。これは，進学率の上昇，就学年限の延長への努力においても観察される。

② 児童，生徒個人個人の能力・適性に応じた教育の実施，これは一面において，エリート教育や留年制度にも見られるし，他面において将来のための職業・技術教育の重視にも見られる。

③ 科学技術の急速な発展を意識して，理科系の備品の充実，整備に大いに努力している。

④ 学校カリキュラム編成に一般市民の意見を反映させるよう心掛けている。

⑤ 知的教育では生徒にとって厳しい面をもつ。

⑥ 社会に出て役立つ「資格制度」が定着している。

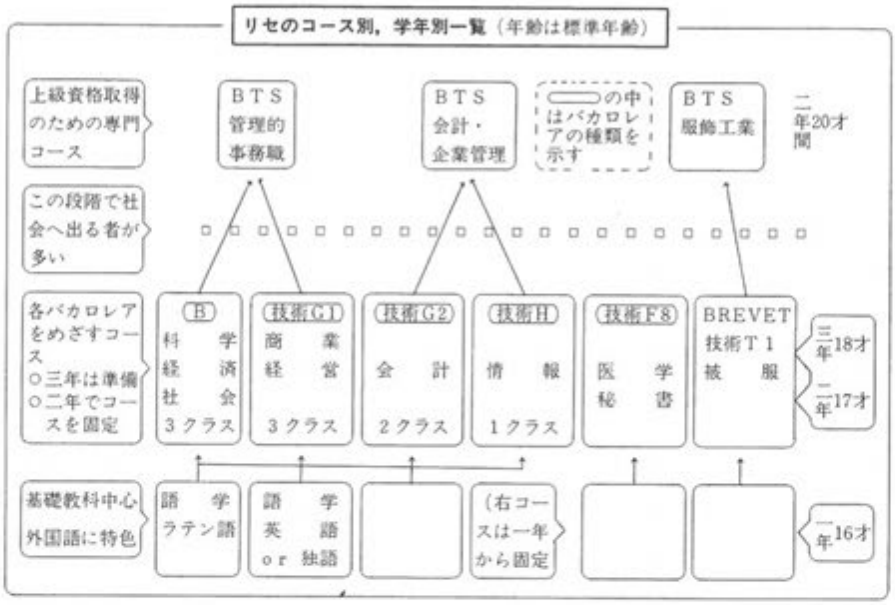
⑦ 学校教育・社会教育・家庭教育の分離。

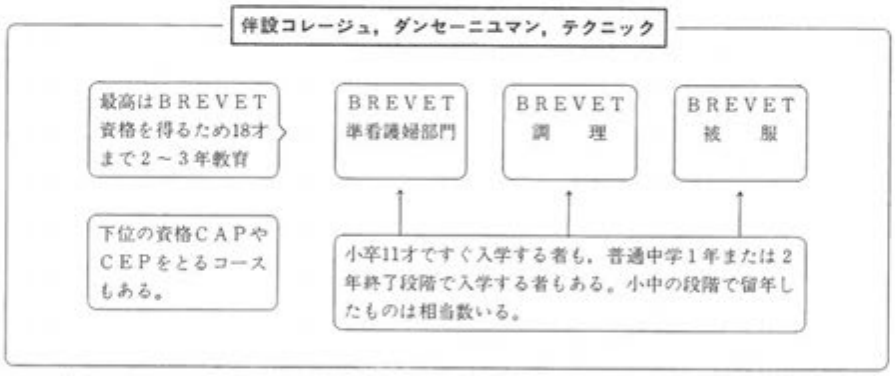
⑧ 教育制度の改革・改善へ積極的に取り組む意欲が見られる。

2．教育上の問題点

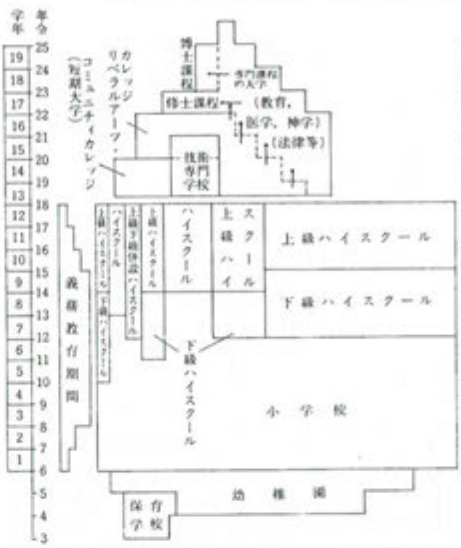
① 早期に子供達の進路の決定。これはフランス・西ドイツにおいてであるが，これらの国においても改革の動きが見られるのは前に見た通り。

② 生活指導面での一般教員の消極性，また教員相互間の連絡不足。


リセのコース別，学年別一覧（年齢は標準年齢）
上級資格取得のための専門コース
BTS 管理的事務職
BTS 会計・企業管理
の中はバカロレアの種類を示す
BTS 服飾工業
二年20才間
この段階で社会へ出る者が多い
各バカロレアをめざすコース ○三年は準備 ○二年でコースを固定
B 科学 経済 社会 3クラス
技術G1 商業 経営 3クラス
技術G2 会計 2クラス
技術H 情報 1クラス
技術F8 医学 秘書
BREVET 技術T1 被服
三年18才
二年17才
基礎教科中心 外国語に特色
語学 ラテン語
語学 英語 or 独語
（右コースは一年から固定
一年16才


併設コレージュ，ダンセーニュマン，テクニック
最高はBREVET資格を得るため18才まで2～3年教育
BREVET 準看護婦部門
BREVET 調理
BREVET 被服
下位の資格CAPやCEPをとるコースもある。
小卒11才ですぐ入学する者も，普通中学1年または2年終了段階で入学する者もある。小中の段階で留年したものは相当数いる。

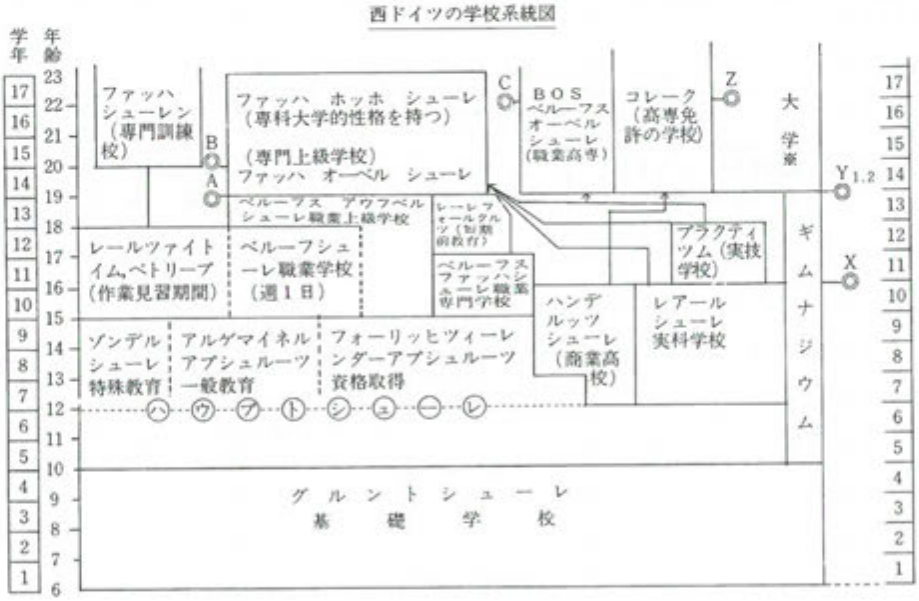
アメリカ合衆国の学校系統図



フランスの学校系統図

註）普通教育コレージュでは，第1部のタイプの教育は行っていない。

西ドイツの学校系統図



職業教育 ←——　——→ 一般教育

各種資格（この他，各段階の資格があり，上級教育機関に進学や就職の条件にしている）

- ◎A　ファッハシューレライフェ
- ◎B　ファッハホッホシューレライフェ
- ◎C　ファッハゲブンデネホッホシューレライフェ
- ◎X　ミッテルライフェ　中級終了資格
- ◎Y_1　アビトゥア　大学入学資格
- Y_2　ハウプトシューレライフェ
- ◎Z　ホッホシューレライフェ

※　大学の修業年限，通常4年，教育大，芸術大，スポーツ大は3年（専攻によって異なる）

研究集録　第20号

昭和53年1月17日印刷
昭和53年3月20日発行　　（非売品）

編集発行者　大阪市天王寺区南河堀町43
大阪教育大学教育学部附属天王寺中学校
大阪教育大学教育学部附属高等学校天王寺校舎
代表者　廣藤隆夫
印刷所　日本写植印刷株式会社