

新潟県小中学校における
国語科学習指導の実態と改善点

一 目 次

1. 国語科実態調査の意義と目的	97		
1.1. 国語科実態調査の意義	97		
1.2. 直接目的	100		
1.2.1. “あたらしい国語教育” 検討の立場	100		
1.2.2. 学習指導要領を批判する立場	106		
1.2.3. 学習指導の観察や、評価の客観性を増すことへの寄与	107		
1.3. 間接目的	108		
2. 研究調査の計画と経過	109		
2.1. 本県における国語科実態調査の性格	109		
2.2. 計画の概要	109		
2.3. 調査の経過	109		
3. 調査の実際	111		
3.1. 調査の概観	111		
3.2. 調査対象の選定	111		
3.3. 調査方法と調査事項	116		
4. 調査の結果	128		
4.1. 第一次調査	128		
4.2. 第二次調査の結果の概要	128		
4.2.1. 学校の基底条件	128		
学校規模	教職員編成	研究と実状条件	
進学状況	保護者の学歴と職業	学区の言語環境	
4.2.2. 国語科教育課程	133		
構成と基準	構成のための調査	障害点	
改善点	教育課程の型	利用度	
4.2.3. 国語科学習時間	142		
領域別	学年別配分	時間量	時間不足の原因

4.2.4. 学 習 指 導 面	153
4.2.4.1. 国語科の学習指導重点	153
4.2.4.2. 日常使用する指導案	155
4.2.4.3. 指導の進めかた	157
4.2.4.4. 学習形態使用頻数	158
4.2.4.5. 能力別学習について	160
4.2.4.6. 国語科学習指導上の困難度	163
4.2.4.7. 国語科指導上の一般的障害	165
4.2.4.8. 題材別困難度	165
4.2.4.9. 領域別重要度	167
4.2.4.10. 国語科学習指導過程	168
4.2.5. 児童生徒の実態	171
4.2.5.1. 国語科の愛好度	171
4.2.5.2. 男 女 差	172
4.2.5.3. 学力の伸長面と欠陥面	175
4.2.5.4. 国語科の遅進児	177
4.2.6. 学 習 環 境 面	177
4.2.6.1. 図 書 館 等	178
4.2.6.2. 資料の整備と活用状況, 希望事項	179
4.2.7. 家 庭 学 習	181
5. 実 地 調 査	184
5.1. 実地調査のねらい	184
5.2. 事 例 研 究	185
6. 結 び	188

あ と が き

1. 国語科実態調査の意義と目的

1.1. 国語科実態調査の意義

「なぜ国語科実態調査をする必要があるのか。」という問題は、総体的には戦後の教育動向に関わってくる問題である。いわゆる戦後の新教育が、その各分野、各領域でどんな現象を示したかということは、わが国文教の将来をうらなう意味において、きわめて重要なものであるといえよう。

戦後の教育は、いまだに不安定である。混乱期を完全に脱皮しきるにはまだかなりの時間を費すものと思われる。混乱は、終戦という根本的な社会変革から生じた。教育は常に社会情勢を投影するものであるが、今日の動揺は特に外部的な条件に多く起因している。

教育というものは伝統的根本的な営為であるが、終戦という事態は、占領軍教育政策によって代表される外部的圧力や、民主革命信奉という日本国民特有の形式的雷同的な国内的な勢力をもち来らし、これらが日本教育の伝統的な体系を一挙に破壊しようとかかった。その功罪は後世の教育史家の論証するところとなるが、戦後の教育の矛盾と混乱はここにはらまれたというべきである。教育は速効的なものではなく、伝統をつみ重ねながら根源的な効果を期待するものである。教育は根本的には政治を支え、政治のありかたをも内に含むものであるが、現象的には政治に優先し難い性格をもつものである。とうてい政治のように一時的革命的变化を期待することはできないのである。ところが今次の教育上の変化はあまりにも急激で革命的でありすぎた。ここに、混乱の第一前提があったわけである。

ところで、いま社会情勢の変化といったような、政治的、社会的角度からの直接原因は別として、教育それ自体の内部を究明しても、混乱の原因が横たわっていることを知るのである。

第一に指導機関と指導階級の事大主義、輸入紹介傾向である。文教の府といわれ、わが国文教行政の中核機関としての「文部省」が終戦以来、占領政策の

制ちゅうを受けたのはやむを得ないことである。しかし、国の大本を培うといわれる教育の行政に任じながら、わが国教育の本質を深くわきまえず、いたずらに支配国の文教政策に迎合する態度に出たものも皆無ではない。国粹主義的立場からではなく、教育の原理からみて、国情や、教育の根本精神に適合しない文教指令に対してかなりの抵抗を示した文部官僚もいないではなかった。しかし、大勢は政策的、事務的な文教方針を合理化し、具現化する方向をとったとみるべきであろう。

文部省が制度的にそのような不自由な立場におかれている時、学者や民間指導者はどのような方向をたどったか。遺憾ながら、これもまたアメリカ教育の紹介と注入に専念した。プラグマチズムや、デモクラシーの教育が再び時流的な背景のなかでとりあげられ、教育理想を宿す教育哲学は、ほとんどデューイ派を中心とする〈経験主義的教育思潮〉一色にぬりつぶされてしまった。教育学者の中の流行児は、いわゆる「紹介学者」であり、特に昭和25、6年ころまでは現場の指導者はそれら「アメリカ学者」であったのである。実践現場に密着しながら、これを分析し診断し、在来教育理念体系に照らしながら実践現場を指導するという風潮はあまり見られなかった。昭和25、6年以降は、一連のいわゆる紹介学者たちが、自己が観念的に受けとめたアメリカの教育体系を基底にして、時流を批判するという形がみられる。そこへまた、このような教育の反動期にドイツ流教育学を主軸とする陣営から〈新教育批判〉が提議されいよいよ混乱の度を重ねているのが実態であろう。要するに、一般的な風潮からみて、わが国の教育学者の主体性の欠除が必要以上に教育の不安定をかもし出しているといわなければならない。

第二に、指導者側を責めると同時にわれわれ実践家側にも大きな欠陥を認めなければならない。それは、実践家として共通にもっている〈依存的態度〉〈受動的な構え〉である。新奇を求めるのは、時流に敏感で、流行を追う日本人的特性であるが、上部機関の指示と教導に随順する受動的な態勢は現場教師の最大欠陥であろう。自主的、自律的でなく、時流によって東奔西走するために教育界はますます不安定状態を露呈していると考えられる。戦後四、五年間のコア・カリキュラムの流行、社会科の隆盛、昭和24、5年ごろのガイダンスの振興など、みなこの例ともいえる。

むしろ、これら不安定な動向のなかにも、着実な新教育の成長がなかったというのではない。むしろ、在来の伝統的な教育では果し得なかった新領域の開拓もあり、教育科学的進歩もあった。また、新教育運動自体の中にも常に、弁証法的発展がはさまれていなかったとはいわない。ただこれらの問題は、ここでは直接的な主題とはならない。なぜ、不安定な時期が長くつづき、いわゆる新教育の着実な根をおろす時期が延引しているかの原因を考究しているのがこの一部での目的である。

以上、大まかに ①指導者の側の要因、と ②実践家の側の要因の二面にわたって述べたわけであるが、共通因子は ・自主性の不足 ・観念論先行 ・機会主義的風潮 などで表現されると思われる。

これらを是正するためには ・日本における教育哲学の確立 ・国情に適合する教育制度組織の確立 など、理念的法制的にも多くの問題があるが、・教育者の人間的態度の確立 ・教育者の社会的地位と権威の確保 など、主体的な構えや、身分保障に関する件案もあろう。これら数多くの解決策は何れも必要なものではあるが、重要方法の一つは、現実を洗うことである。すなわち実態を調査し、観察し、洞察することによって、現実中存在する生の問題を発掘し解決の切り口と、系列を設定することである。現実の動向をおさえ、問題の全ぼうを明らかにすることによって、改善や、進展の体系も考究され得るものと思われる。いま、新教育は、沈静期を迎え、一種の〈反省期〉を迎えたといわれる。もし真実にそのような状態であるならば、ひとつの転機に立つものとみていい。このような重要な時期に、日本教育の全面を各層について洗い、将来の発展のための基礎資料を得ることは、極めて、有意義なことであると思われる。いわゆる“教育白書”の類は、ある種の団体で公開されたこともあるが、総合的な見地から、新教育の長所や、病弊をつくものを期待したい。これは容易なしごとではないうえにタイムリーなものであって、本質的なしごとを望む人からは希望されにくいものであるが、確実な前進のために期待したい。

国語教育の現状は、前述した教育界全般の動向と同じく不安定である。戦後の国語教育は進駐軍の言語政策によって、かなりアメリカナイズされた。移入された言語技術主義その他は、現場にさまざまな影響を与えた。その結果はどうであるか。今日ではゆきづまりや、混迷が目だって、流入された方法技術が

日本人の言語生活向上のために適切な機能を働かせて位置づけられているとはいえない。混迷のなかには、新教育の実践の不徹底にかかわるものと、新教育への反動が骨子になるものとの二種類があるように感じられる。さきにも述べたように、実態を洗い、混迷の原因を探ることは、改善の契機を得ることである。この点を基本として、つぎに述べる直接目的と、間接目的は、この調査の必要性和意義を結集するものとなるであろう。

1.2. 直接目的 —なぜ国語科実態調査を必要とするか—

1.2.1. “あたらしい国語教育” 検討の立場

戦後アメリカの日本に対する教育政策のなかで、修身教育の廃止、宗教教育や、儀式の抑圧、社会科の設定などと共に、言語政策の一環としての言語学習に関しては大きな比重がかけられていた。国語国字問題に関して表音文字の採択をすすめたり、ローマ字学習をとりいれたりしたのもその現れである。たしかに他国を支配する場合には、その国の言語生活を改変して、支配国の言語との通交性、親近性を高めるようにもっていくことは重要なことである。支配国のことばと共に、その国の思考なり感動なり慣習なりが被支配国に伝えられるのは、ことばの性格からいって当然なことであろう。表音文字の採択はすなわち、アメリカ語使用の前提であったのだとする論者もいる。しかしそのことは別としても、駐留軍の占領政策がいろいろな形で、わが国語教育にも強い影響を与えたことは事実である。

終戦後、アメリカの手によってもたらされた問題には次の主要なものがあってと推定しても誤まりではないと思われる。

- A 国語国字問題——表音文字の使用に関する明言—国語国字問題の改良についての意識を深め、日本語の構造や文字組織論究を活発にする。
- B 言語観——言語道具説が紹介され、言語観に関する論議をかもし、従来の言霊説は抑圧されて、言語機能説が唱えられた。
- C 方法論的——言語技術中心の立場が強くなり、学習指導の場でも、言語技術の效果的習得が重視される傾向があった。
- D 単元論——社会科関係の風潮と等しく“経験単元”と“教科単元”の二形態がはなばなしく論争された。

- E 学 習 活 動——言語経験を重視し、言語活動を尊重する立場から、子どもの発言、子どもの言語行為が大いにとりあげられた。
- F 学 習 領 域——従来の読解中心の色彩がうすれて、特に話しことばによる活動がとりいれられ、国語科学習領域間が、分量的に変化した。
- G 教 具 学 習 用 具——特に視聴覚教具の発達、ワークブック、ワークシート、カード類など。
- H 学 校 図 書 館——外形的には従来とは比較にならない程の図書館が整備されて来たのもアメリカのサジェッションによるものと考えられる。
- I 教 科 書——従来の国定教科書一本の制度から、検定制度に変わり、また教科書は金科玉条的な性格から、第一次資料の地位に変えられた。

このほかにも、いろいろ指摘できるが、要するにアメリカの言語教育の影響が種々の形で各領域に現れているといえよう。そこで、これらの流れがかもし出したいわゆる「新しい国語教育」の混迷を解きほぐす為その実態を明らかにしたいと思ったのである。

Aの国語国字問題は、わが国の国語改良に関わる根本的な大問題であるだけに、現場の国語教育に常に基底的な動揺を与えている。「ローマ字国字論」の成否ひとつでも実に国語教育問題の根本にかかわってくるのである。殊に国語学者や、ローマ字論者の主張よりも、現場に強い指導力をもつ国語教育学者の動向こそ注目を要することであった。一時、国語教育の指導者自体が、ローマ字学習に対してどう対処すべきか迷う風に見えた。また、このローマ字が契機となって、国語国字改良の具体案がそれぞれ提出され、また表記体系もこれを機会に改変されるようになり、期せずして論議がふつとうすることとなった。その意味でアメリカの助言は極めて有意義なものであったといえる。ただ、国語国字問題の帰すうが定まらないので、現場の指導にあたる者にとってはまことに不安定な状態の日日であった。相当な言語学者や、文学者までこの機会に日本語の非論理性をつき、非韻律性をあげて、英語、米語の国語制定論を唱えた。なかには国語をもっとも音楽的なフランス語に改変した方がよいなど、その所論は錯雑を極めた。現象面だけをみると、明治初期に文部大臣森有礼が、英語国字論を首唱した鹿鳴館時代の欧化風潮に通ずるものがあつた。文豪、志

賀直哉までが、フランス語の採用を真剣に考えたのが戦後の風潮であった。敗戦に伴う文化的な劣等感が、強くわが国のインテリゲンチヤを蝕んで、わが国固有の文化形態や、東洋的文化遺産までも否定されかかった一種の欧米化時代ともいうべきであった。しかし、日本語の難解性が指弾されたのは、必ずしも時代風潮にのみ責を帰するわけにはいかない。それは言語構造の本質的な問題であるだけに、貴重な検討期ではあった。ただ、くり返していうように国語科指導の場合の基本的な軸の動揺は、現場教師の大きな障害となり、ひいては、指導上の信念をくじけさせる因となった。ここに過渡期の遭遇する苦痛が生じた。国語国字問題は、根本的な問題であり、これの抜本的な解決こそ何よりも願わしいことがらである。しかし、一方こどもたちの言語生活は日に進展していくのであり、一日もなおざりにできず、また指導の立場からは常に基本的な指標を与えねばならない。それにもかかわらず基準的なモノサシ自体がゆれ動いているような過渡期では、直接生徒の言語生活に責任をもつ教師は、常に良心的な苦悩を感じなければならなかった。

ただこの問題に関して、官民を問わず、さまざまな論議が戦わされ、各種の議案が提出され、実験的な試みがなされている犬兄よ きつろ て日本にとっては喜ぶべき傾向であろう。およそ、改革には、権力的な強圧は邪道である。殊に文化的教育的領域では、政治的圧力をできるだけ排除した方が、純粋で正統な改善ができるものである。その意味では、戦後の民主主義がたとえ与えられたものであったにしても、日本の歴史以来かつてない自由な論争がある程度展開できたことは、日本語の前進のためによることであった。日本は少なくとも、未開の低文化国家のように、強圧な政令によって言語改革をするような、急激な革命をとってはいけな。それは成功もしないし、無暴の極であろう。日本はやはり自己の樂きあげた伝統文化を、世界的視野から克明に検討することによって、内部改造によるところの自己革命の道を選ぶことが賢明である。いわば、日本の革命は漸進的であることによって着実に強力に自己発展を招来することとなるわけである。

日本語の改革もこの本道を踏まえることによって、日本語の特質を生かし、しかも国際性をもつ能率的なことばになることが期待される。そこで、戦後の国語国字の改良はただ上層部の学者や指導者の頭脳の所産ではなく、そこで構

成された試案が広く教育現場に試みられ、その実験データや、言語社会での流通状態の調査が一つの証明となって推進されるのでなければならない。言語改革の頭脳と手足が、正しい協同動作により、正しい言語改革の視点を定めてこそ正しい歩行が約束されるようになるのである。この意味で、実践現場の教師の任務と、社会教育者の指導の任務は極めて重きを加えて来た。過去には受け手の地位にだけいたものが、こんどは、答え手の地位をも兼ね、国語改良の担い手ともなったわけである。

ところが、そのような期待をもよそに、終戦後暫くは虚脱し、国語の無力さを感じて指導の方途に迷い、昭和25、6年以降は、文部省や、国語審議会の指導方針のもとで、腰をすえた指導資料の累積もしなかった、あいまいな態度がわれわれ実践家の心内の一部になかったとはいいい得ない。これこそ問題の根源であり、その混迷の度合いをみるためにも実態調査が必要と思われた。

Bの言語観と、Cの方法論に関しては、共通的な問題点がある。言語道具説は、経験カリキュラム（特に、コア・カリキュラム）の流行とともにますますびまんした感がある。コア・カリキュラム構成の際は、国語科や算数、数学科はコア・コースに対する周辺課程として位置づけられた。言語は、いわゆる中核に対して奉仕する用具教科の地位におかれた。言語は、生活活動をおし進め社会生活を形成するための用具として考えられ、そしてその道具的性格から、それを軽便する技術こそ第一義的であるという一種の実用主義が重視された。すなわち、言語観が方法論に甚大な影響を与えたものと考えられる。

もっとも、言語道具説といっても、言語の本質論としての一つの観点であり決して素朴な意味から〈言語—道具〉と断定しているわけではなく、現場が、この名称を皮相的に解釈した傾向がある。言語道具観そのものは、旧来言霊説のみを信奉していた初等国語教育界にとっては、科学的洗礼を与え好影響を及ぼした学説なのであるが、現場の浅い解釈が、言語べつ視の風潮さえ一部に生じたことは悲しむべきことであつた。学説の上では機能観がその後優位を占めるようになったため、この弊風もかなり矯正されたが、道具観がカリキュラム論と結びつけて考えられた為に起った混乱はかなり大きなものであつた。

また技術中心は、言語学習を、ことばという道具——記号のやりとりによる通達技術という形式的、機械的な色彩でぬりかえたような印象を与えた。実際

現場では語聴学習ひとつを例にとってみても、あらゆる場を用意して、電話のない地方でも、電話会話のいろいろなケースをたんねんに練習させたりした。そこで、機会や場はふんだんに用意されたけれども、かんじんのことばのつかいかた——その洗練や言表態度にまで指導の手がじゅうぶんに伸べられない欠陥が露呈したのである。かんじんのことばを使う心的態度や人格背景に根ざして、人間関係に適切に即すことばのありかたの指導まで深めることができなかった。話し合いや、討議の技術は形式的に教えられても、その場に適応しての沈黙や応答のありかたを体得させるところまで深め得なかったのである。

Dの単元論と、E学習活動、F学習領域の問題については一連のものとして考えたい。初期には、コア・カリキュラムや、いわゆる生活カリキュラムに随伴して、単元学習が否かの論議が起り、やがて「経験単元」の形をとってきた。極端な場合は国語科の学習要素の系列を完全にくずし去って中核課程に融合したものもある。その次の場合は、派生学習として、周辺課程として用具教科のわくをかぶったものもある。ところが一方「教科単元」をとって、国語科独自のシステムを守ろうとしたものがある。新教科カリキュラムの線を打ち出したところなどは、その代表的なものであった。しかし、いずれにせよ、言語経験を重視し、被教育者の言語活動を尊重するという経験主義的背景をもっていた点は共通といえる。ただ、教科単元は国語科プロパーの色彩が強いのに反して経験単元は全一的経験の立場が強かったわけであり、それが、カリキュラムプランにもよく反映していたわけである。ここに、教育課程構成上での対立がはらまれた。

また、生徒の言語活動を尊重する思潮自体は正しいことであったが、その活動が表層的形式的に墮したことは、現場の失態であった。たとえば、形だけの討議学習が一時華やかに騒々しく展開されたのである。机の並べかただけはコの字型になり、話し合いに適するようになっているが、発言も議事進行も正常を欠き、空しいことばの発射だけが騒然としたふん困気を形造っているだけという風景がよく見うけられた。本質的な活動や、より深い思索を伴わせるための活動がみられなかったのは、言表活動に対する現場の識見の低さを示すものであった。

つぎに民主教育推進のためには、言論の自由が尊重されねばならないという

建前から、戦時中の読解中心から、話すことの活動領域が拡大された。この現象は歓迎すべきものであったが、戦後の学習活動はバラエティに富んだ為につきつぎと領域が拡大されたり、変異したりする一端ともなった。ひとつには戦後の国語教育の多様性と、不透明性のために、かずつぎの領域が増大したといえる。ローマ字学習、図書館指導、習字教育など、乱立の因は、学習指導要領の線にもつながるので後述したい。

I教科書、G教具学習用具、H学校図書館、等は、施設、設備や資料の問題——大きくは静的環境の問題として考えることができる。紙数の問題もあるので簡単に述べておきたい。

第一に、検定教科書制度の実施と運用は、長い間、国定教科書で指導して来た現場教師には、ひとつの混乱の原因となった。採用の角度それ自体から研究してかからねばならず、自校のカリキュラムの確立が必要となって来た。多くはまどい、しかも選択の口時の余裕もないままに採用したのが初期の状態であった。同一地域でも、各種の教科書が混在し、共同研究も容易でなく、むかしのように一定の教授細目を作り、実践資料を交換したり、同一教材で研究会を持つことも困難となり、一般の教師は抛りどころを失い勝ちとなった。その上同一校でも教科書の採択は年次毎に変わったりして「教科書を使いこなせない」のがいつわらない実状であった。生徒もまた、検定教科書の改変によって、漢字の提出順や字数や教材種別の異なる——全く系列のちがういくつかの教科書を使用して、学習系列の断続に困苦したのである。

第二に、教具学習用具の類は總体的に質的に戦後著しく発達した。多彩な用具が、いろんな学習の場で機能的に使用されたが、中でもワークブックや、カードの類や視覚聴覚の教具の多角的利用はすばらしいものがある。しかし、それらは表面的であって、真実効果的な利用がなされていないうらみがある。用具の本性と特質を把握していない。いたずらに資料や用具を誤用したり、非能率的な運営を重ねている場合も多いように感じられる。

また、学校図書館は外形的には整備され、少くとも終戦直後とは面目を一新したけれども、図書の管理や運営を始め、特に最も大切な読書指導の面においては未だしの感が深い。これは学校財政上の問題もあるが、特に、読書指導技術の未熟と、図書館経営の学問的教養の不足と、人間の欠乏を物語るものである。

このように、物的環境と資料は戦前に較べて格段の進歩を示しながらも、内容の充実と、重点的・的確な活用は今後の問題に属する。

以上、アメリカの刺激によって、戦後の国語教育は変ぼうし、混乱も生じたが、その実態を洗って改善の資とすることは有意義なことと思われる。

1.2.2. 学習指導要領を批判する立場

前項で述べたように、戦後のいわゆる“新しい国語教育”は、アメリカの言語政策ないしは教育政策を宿しているものであった。従前の教師用書とちがった性格をもつ、教科の解説書であり、教科の構造の設計図であり、指導の基準を示しているところの〈学習指導要領〉もまた、その背景にはアメリカの言語教育の思潮と、方法技術の系譜を持たねばならなかったのは当然の勢いであった。終戦直後、教科書を墨でぬり消して使用した暗黒の虚脱時代から、文部省は短時間に飛躍して、アメリカ当局の指示と検閲を受けながら数種の教科書を作成し、しかも初めてのコース・オブ・スタディというもので編集しなければならなかった。編集や作成の当事者の苦難は想像を超えるものがあつた。しかも当時は、国語の各種能力の調査や、測定の資料もほとんどなく、学習形態や組織に関する実験的研究も殆どみられなかった。従つて能力表の作成や、学習指導法の説述には随分苦労があつたことと思われる。言語学者、国語教育学者や実践家などの協議によって、指導要領の骨子があがられたわけである。文部省の当事者の高い見識と、熱誠あふれる努力によって短時日にもかかわらず指導要領はよく出来あがつたが、現在からみればやはり観念性と脆弱性が目につく。実践資料の不足であつた為に、定着性が稀薄であつた。すべてに脱漏のないように配慮されてはいたが、それは羅列的にも受けとれ、新しい骨格と体系が明確につかみ得ないうらみもあつた。

改訂指導要領で特筆すべきことは、“有機的総合的なとりあつかい”という方式であつた。「国語の学習は、機能的な主題をめぐつて有機的総合的に展開されなければならない。」というスローガンは、現実には多くの混乱をひき起した。聞く話す読む書くの国語の四相が、どの国語科学習の断面にも、平行的・同時に、しかも等量に扱われることが理想的であるかの如くに錯誤されたのである。それで、教材の独自性が没却されて、詩の鑑賞が中心にならねばなら

ない時に各自の体験の話し合いに重点が移行したりした。また、ひとつの題材をめぐって、総合的に各領域にわたるために取扱い時間の不足を示したり、あるいは、バランスを保つために取扱いが浅くなりすぎたりした。そして、教材の特質を活かす重点的指導が徹底しなくなったうらみが生じ、話すこと、きくこと、よむこと（作ること）の指導の独自性が見失われがちとなった。それらは放漫な、拡散授業となって現れ、児童生徒の学力低下を招いた原因を作ったことが推測される。

一方、指導要領では、ローマ字の指導を説述し、図書館学習への示唆や、毛筆習字への幅も暗示したので、国語科の学習内容が、それぞれ孤立分科の傾向をたどる因となった。むろん、国語科の中で、ローマ字や、毛筆習字や、作文や、図書館学習が特設分科の形をとったことは、国語教育界の情勢によるものであったが、それは“総合的有機的展開方式”への反旗ともみられる。

また、これら分科の増加に伴って時間量の基準と配分が問題となる。このように、学習指導要領が投げた波紋は大きかった。戦後11年、新教育の反省期改造期を迎えて、われわれも学習指導要領を再検討して今後の改善の方向を見いだし、現在の改訂事業に対して参考資料を提供したいものと思う。

学習指導要領が多面的な学習指導を示唆したためにかえって現場が混迷した点もあるが、その後の“学習指導書”の発行によって、方法上の問題はかなり明確にされた。しかしまだ安定したとはいえない。とにかく学習指導要領の体系と内容が、現場にどのような形で影響を与えているか、その状態を洗うことが、今後の指導要領に形式的にも内容的にも改善の好資料を呈示することになるのである。

1.2.3. 学習指導の観察や、評価の客観性を増すことへの寄与

いうまでもなく学習指導はさまざまな条件から成り立っている。そして、学習指導の評価や、観察のテクニックは一応客観的にたてられている。しかし、実際には学習指導の評価は、教師の側に属する条件も多いために、全般的には子どもの学力評価ほど客観的科学的な進歩を示していないと思われる。

学習指導の全体評価には当然、学習指導の構造を明確にし、実態分析をすることによって、そのメカニズムを究明する作業が予想されねばならない。そし

て学習指導上の障害点も、国語科指導の全体の秩序系列の中でとらえることが重要であり、そうしたとらえかたによって、国語科の性格も明確化するものと思われる。従来のように学習指導評価が個々の人人によって全く相違するような現象があってはならない。

学習指導の改善面を発掘する

前項で述べたように、学習指導の体系を明らかにし、共通の視野から学習指導上の盲点や、欠陥面を発掘することによって、国語教育安定の契機を得たい。それらの改善点は全体との関連において力動的にとらえることによって、さらに効果的となるであろう。

1.3. 間 接 目 的 ——実態調査によって副次的にどんな収穫があるか

国語学力に影響を及ぼす各種要因の究明

さきに当研究所では、国語解力検査を標準化したのであるが、その全県にわたる資料を検討しているうちに、国語学力に比較的に強い影響を及ぼす三種の要因が存在することに気づいた。それは次の三つである。

- (1) 地域的要因 国語学力の地域差と児童生徒の素質や教育の条件
- (2) 性的要因 国語学習や成績にみられる男女差の原因
- (3) 家庭的要因 保護者の職業・学歴や家庭の言語環境からくる原因

読解力の検査結果では、およそ、上記の三主要原因が想定されたのであるが、これらの要因を洗うためにも、実態調査は間接的な役割を果すものと考えられる。当研究所では、昭和31.6.1の全国教育研究所連盟研究発表大会で、富山会場の学力課題部会に出席して、主として、地域的要因と性的要因について調査結果を提示して来たのであるが、この結果と、今日の調査資料との照応によって要因究明が前進するものと期待したわけである。

深層研究の予備的性格

国語教育には問題が多く、細部についてはまだ複雑な問題が開発されずにいる。深層研究が、今後とも望まれるが、教育行政的立場からも、まず県下国語教育の盲点を明確にして、その領域から改善に着手することが、県教育水準を向上することの牽仕になると思考する。従ってこの調査は、細部研究の予備段階的性格を担うものである。

2. 研究調査の計画と経過

2.1. 本県における国語科実態調査の性格

新潟県は地域的に拡大であり、また僻地も多く、教育水準も区画である。また国語教育も先進的な一面があるかと思うと、極めて旧時代的な部面も残っているかのように思われる。国語教育の研究団体の活動状況も各種各様であり、その志向もさまざまである。従ってこのような実態調査は、全県を貫流し、横断する意味において、指導行政にいくぶんかの寄与をなし得るかもしれないし、反面、現場に対して自己検討の資料を提供することとなるであろう。

2.2. 計 画 の 概 要

これから以下の一連の研究調査は、最終的には「国語科学習指導の改善」を指向するものであるが、各領域が関連し合ってその目的を達成するものである。今後の当研究所の事情によってどのような改変をみるかは予測の限りではないが、当初の構想としてつぎの計画をたてた。

- 1 基礎研究——学習指導方法・技術・資料・環境・国語科学習指導の構造
- 2 国語学力と学習指導の関係、国語学力を形成する因子の究明
- 3 国語科実態調査の予備調査
- 4 国語科実態調査——紙上調査
- 5 国語科実態調査——実地・面接調査 ← 第一年次
- 6 作文学習の改善に関する研究
- 7 話聴学習 " "
- 8 読解学習 " "
- 9 文法学習 " "

これらの各研究領域が、どのような視点から解明されていくかは、今後の研究の進展に委ねていく予定である。

2.3. 調 査 の 経 過

1956・5 国語科実態調査の予備調査をかねて、国語学力に影響を及ぼす諸要因の

追究を目的とする調査の実施

- 1956・6 全国教育研究所連盟発表大会で、学習指導上の要因について提案、調査手法等の討議
- 1956・7 国語科実態調査、紙上調査、発送
- 1956・9 調査結果の処理に着手
- 1956・10 研究発表会に第一次報告をして、現場の意見を聴取
- 1956・11 実地・面接調査を少数開始
- 1957・2 紙上調査の結果を中心とするまとめ

調査者が他にも二つの研究事業をもっているために、企画通りの研究進行が困難であり、調査数が多数であったために、処理に意外の時間をとった。事業の規模からみて調査者が増強されることが望ましかったけれども、所の体制上単独で実施した。従ってまだ発表の時期ではないが、タイムリーな性格の調査であるので、あえて現段階で公表することとした。

3. 調 査 の 実 際

3.1. 調 査 の 概 観

この調査は前述したように概観調査の性格をもつものであり、機構としてはつぎのように考えている。

(1) 全 体 調 査

イ 第 一 次 調 査——特に国語学力に影響を及ぼす要因探究をかねて、本調査の予備的性格をもつ

ロ 第 二 次 調 査——本調査として国語科の全領域について概念的に洗い、副次的には地域差や、性別による差違を部分的にみようとした

ハ 実 地 面 接 調 査——本調査の基本的概略的なデータを基礎にして、有意抽出校に対して観察したり、面接したりして、紙上調査を補う

(2) 部 分 調 査

イ 紙 上 調 査——本調査にもとづいて、領域別に質問紙法による部分調査

ロ 面 接 調 査——紙上調査の補充

ハ 事例的研究調査——深層的な研究を推進するために事例を中心に細部調査を実施する

以上の構想のうち、現在は、(1)のイ、ロを終了し、ハは一部終了した段階である。年度内に、(2)のイと、(1)のハの残余をすませたいと考えているが、他の事業との関連で、実施は困難かも知れない。

3.2. 調 査 対 象 の 選 定

第一目的は全県の概観調査にあるので、昭和31.7現在の新潟県小・中学校数の4を抽出することとした。

ただし、国語学力との関連（文章読解力テスト、および読解力テスト）をみるため、地域差を洗うことを派生的な作業とするつもりもあったので、一応つぎの各層に分類し、旧市と旧町は総数が少ないので、それぞれ4近く抽出し、村部は4程度に抽出した。（第二次調査校数明細表）

校数	層別	分校地区	山村	平山村	平村	漁村	町	市	計
		100 B	100	200	300	400	500	600	
④	発送数	10	70	28	44	8	26	22	208
	回答数	6	56	22	39	7	13	15	158
	未回答数	4	14	6	5	1	13	7	50
⑤	発送数	6	35	11	18	8	25	14	117
	回答数	4	21	9	14	6	21	13	88
	未回答数	2	14	2	4	2	4	1	29

	I	層	II 層	III 層
調査対象校	小学校	208 (I 160	II 26	III 22)
	中学校	117 (I 78	II 25	III 14)

調査内容が多すぎたためもあり、学期末であったためもあろうが、きわめて低い回収率であって、集計上多大の不便を来したことは残念であった。発送数は、各層の実数から比例抽出に近く用意したので、数的処理の上からも90%の回収率があると、ほぼ満足すべき資料がでたのであるが、まことに残念であった。殊に小学校では、II層の旧町部が50%の回収率、旧市部が約30%の率であったのは遺憾であった。II層III層は、実数が少ないので4抽出をしたのであるが、結果としては4抽出になってしまったことになり、地域差を比較する目的が十分に満たされないこととなった。

御協力頂いた学校に深甚な感謝をささげ、当初の発送校名を一覧表とする。

第一次調査対象校一覧

○小学校

郡市	学校名	六日町	六日町	中	額	稲	田
新発田	猿川	北蒲	安野	"	羽	春	日
長岡	橋崎	西蒲	菅根	刈		北	石
新潟	浜浦	栃尾	栃尾	"		嶺	原
"	豊浦	北魚	小出	古	志	上	北
"	湊	長岡	新組第二	"		人	谷
三条	三条	柏崎	安田	北	蒲	藤	塚
村上	村上	東蒲	日出谷	東	蒲	西	川

刈北南	羽魚蒲	荒川中	浜第一井条
-----	-----	-----	-------

中三刈	魚島羽	倉西北条中	俣越中央
-----	-----	-------	------

北中	蒲蒲	紫七新	雲寺谷関
----	----	-----	------

○ 中 学 校

郡 市	学 校 名
新 潟	寄 居
"	関 屋
"	山 下
高 田	大 町
新 潟	新 潟
新 発	大 東
新 三	本 片
中 北	白 堀
"	小 之 根 内 出

直 津	江 川
糸 魚	川 魚
中 魚	蒲 蒲
東 魚	蒲 蒲
北 刈	羽 蒲
中 柏	崎 蒲
中 中	蒲 蒲
"	"
直 糸	六 上
六 上	鹿 本
鹿 本	刈 十
刈 十	高 根
高 根	須 須
須 須	須 須

中 北	頸 蒲	鳥 龜	坂 代
北 西	蒲 魚	天 第 一	神 谷
北 中	魚 蒲	湯 之	木 川
西 北	蒲 頸	野 早	岡 北
西 中	蒲 蒲	上 浜	松 岡
北 南	蒲 蒲	笹 中	野 島
北 北	蒲 蒲	乙 乙	乙 乙

・これらの対象校は、読解力テスト標準化の際の対象校

第二次紙上調査対象校一覧

○ 小 学 校

100 山 村 (分校を含む)		学 校 名
郡 市		
北 蒲	大 長	谷 岡
" 蒲	鼓 川	内 全
" 蒲	十 飯	田 蒲
" 蒲	飯 中	沢 沢
" 蒲	長 森	町 木
東 蒲	綱 西	川 山
" 蒲	金 谷	花 山
" 蒲	谷 塚	山 山
三 島	塚 山	山 山

古 志	蓬 平
栃 尾	坪 塩
" 尾	塩 川
" 尾	沢 伝
古 志	貝 堀
栃 尾	根 又
" 尾	条 条
" 尾	之 之
北 魚	五 十
" 魚	南 赤
" 魚	上 土
" 魚	土 土

十 日	屋 組
町 魚	島 田
" 魚	野 沢
" 魚	崎 沢
" 魚	沢 出
刈 羽	田 俣
" 羽	田 一
" 羽	里 第
" 羽	二 中
" 羽	坪 坪
東 頸	野 野

西	蒲	七百升木大赤鎧川大松西中中大福王日十高南美高富三戸西外	總根湯場野塚郷前関長所野条和多川越町島川守土岡郷目内丸
"	"	"	"
"	"	"	"
"	"	"	"
"	"	"	"
"	燕	"	"
"	"	"	"
南	蒲	"	"
"	"	"	"
"	"	"	"
長	岡	"	"
"	"	"	"
"	"	"	"
中	頸	"	"
"	"	"	"
高	田	"	"
"	"	"	"
岩	船	"	"
中	魚	"	"
400 漁 村			
新	鴻	南松浦仙市大小金	浜浜浜納振谷田泉
"	"	"	"
西	蒲	"	"
西	頸	"	"
岩	船	"	"
佐	渡	"	"
"	"	"	"
500 町			
北	蒲	安中	野条
"	"	"	"

野生口津町六崎野部日府南川	林内山泉井野納村
木佛川南	木
名三西和桜大大上	山春国明下
附谷	魚
千	"
見小	北
"	南
"	中
"	高
"	直
"	中
岩	"
佐	"
"	"
西	"
300 平 村	
北	蒲
"	"
"	"
"	"
"	"
"	"
中	蒲
"	"
"	"
"	"
"	"
新	津
西	蒲
"	"

野川倉上水沢	野生原川海葦島中	川北南池倉平知生沢角	南沢継谷里月
保	旭	川	
行中中川清伊	室浦姫濁桶豊笠東	田飯間太太	根能
新	井	田津井	川
中	頸	"	"
"	"	"	"
"	"	"	"
高	江	"	"
直	新	"	"
糸	魚	"	"
"	"	"	"
西	頸	"	"
岩	船	"	"
"	"	"	"
"	"	"	"
"	"	"	"
村	上	"	"
"	"	"	"
200 平 山 村			
北	蒲	只堀須岩才日	屋越頃塚津吉
"	"	"	"
三	条	"	"
三	島	"	"
長	岡	"	"
"	"	"	"

中	蒲	白	根	刈	羽	石	地	長	岡	神	田
"	"	須	戸	中	頸	七	ヶ	"	"	表	町
"	"	小	松	新	井	新	井	"	"	新	町
南	蒲	村	通	西	頸	青	海	"	"	四	組
加	茂	早	村	糸	川	糸	川	高	田	上	町
東	蒲	下	西	村	上	村	上	"	"	大	田
三	島	加	川	佐	渡	真	野	"	条	南	条
長	岡	津	崎	西	蒲	内		三	"	稻	町
"	"	出	坂	600 市				"	"	三	日
板	尾	石	坂	新	湯	新	湯	"	崎	裏	館
小	谷	前	片	"	"	関	屋	柏	田	柏	崎
北	魚	板	明	"	"	白	山	"	発	比	角
"	"	田	竜	"	"	大	畑	新	"	外	輪
"	魚	竜	千	"	"	長	湊	"	津	猿	橋
中				"	"		嶺	新	津	新	第一

○ 中 学 校

100 山 村 (分校を含む)				200 平 山 村			
郡	市	学	校 名	北	浦	本	田
岩	船	館	腰	中	蒲	大	原
"	"	中	俣	西	蒲	弥	彦
北	蒲	笹	岡	南	蒲	下	西
新	田	松	浦	板	尾	深	谷
"	"	川	東	長	岡	下	才
中	蒲	川	内	中	魚	中	渡
東	"	豊	実	南	崎	高	島
"	蒲	東	川	柏	頸	明	田
南	尾	森	町	中	井	水	治
板	"	東	谷	新			上
"	志	西	谷	300 平 村			
古	島	半	金	岩	船	金	屋
三	魚	岩	塚	北	蒲	中	浦
北	"	須	原	"	"	紫	寺
"	町	第二	之	"	浦	京	瀨
十	魚	吉	谷	中	"	横	越
"	"	上	田			大	鶯
中	魚	芦	郷				
		ヶ	崎				

中	蒲	小	林
西	蒲	岩	室
"	"	国	土
"	"	小	吉
南	蒲	中	野
見	附	福	小
長	岡	葛	屋
三	島	黒	島
柏	崎	北	中
高	田	和	条
中	頸	里	川
			石
			田
			公

400 漁 村

岩	船	下	府
北	浦	亀	代
西	浦	浦	浜
柏	崎	荒	部
西	瀬	磯	振
"		市	泉
佐	渡	金	穂
"		新	

500 町			
岩	船	瀬	波
北	浦	水	原
"	"	葛	塚
中	蒲	白	根
"	"	亀	田
東	蒲	津	川
西	蒲	地	堂
"	"	吉	田
南	蒲	今	町
栃	尾	栃	尾
三	島	与	板
"		関	原
"		三	島
"		寺	泊
北	魚	堀	内
南	魚	塩	沢
刈	羽	高	浜
中	頸	柿	崎
西	頸	能	生
"		青	海

佐	渡	相	川
"	"	沢	根
三	島	大	津
中	蒲	白	井
三	島	日	吉

600 市

新	潟	関	屋
"	"	二	葉
"	"	舟	栄
長	岡	宮	浦
"		東	
"		北	
高	田	東	北
"		城	南
三	条	新	道
柏	崎	第	一
"		第	三
新	発	本	九
新	津	第	五

以上、対象校は、結果的には全数の $\frac{1}{4}$ になるように考慮し、当所の標本設計や、見本調査に関する研究を資料として、概略の抽出をしたわけである。

。しかし、新潟県は、きわめて分校数が多いので、山村類型の中から、特に抽出して100Bとしたわけである。

。最終的には、全県の概観をつかめばいいのであるが、できるならば地域差もみたいとの希望から、実数の完全な比例配分になっていないことは前述した通りである。

なお抽出にあたっては、学校規模や、組織および郡市の分布からみて、できるだけバランスをとるように留意したつもりである。

3.3. 調査方法と調査事項

この調査の機構については前述した。方法的には、質問紙法の長所を採って全体調査を試み、概観調査の目的を果すようにした。また、細部については、面接法や観察法の利点を採用した。この面接や観察も、評価委員会が視察用の

(7) 前年度における校内研究授業の回数（および国語科の回数）	回（内 回）
(8) 前年度に貴校が主催した公開研究授業の回数	回

4 進学状況（中学のみ）

④ 進学志望率 % ⑤ 進学率 $\left(\frac{\text{高校進学者}}{\text{卒業生徒数}} \right) \times 100 =$ %

5 保護者（父）の学歴別比率……詳細な資料がない場合は、概数の比率で結構です。

学歴 (旧制)	尋常小卒(中退 も卒とみなす)	高等科 乙種中卒	中学卒	高等学校 専門校卒	旧制大学卒	計
比率						100%

6 保護者（父）の職業別比率……概数の比率でよろしいです。

第一次産業（農業、林業、狩猟業、漁業、水産養殖業） %

第二次産業（鉱業、建設業、製造業） %

第三次産業（卸売、小売、金融、保険、不動産業、運輸通信、公益事業、サービス業、公務、分類不能のもの、無業）

7 学区の言語環境の主な特色についてかんたんに書いてください。

① 方言

② アクセント

③ 訛音

④ 読書の普及度 よく普及している ふつう ほとんど読書しない

⑤ 家庭ではことばづかいに留意するか。

よく注意する ふつう ほとんど注意しない

⑥ 講演会座談会等はさかんであるか。

さかんである ふつう ほとんどない

⑦ 弁論大会などがさかんか。 さかんである ふつう ほとんどない

⑧ 読書会、回覧文庫などがあるか。 ある ない

⑨ 俳句会、短歌会、詩の会など、文芸の団体がありますか。 ある ない

⑩ 学区の父兄は、共通語で教師などと意味の通る話ができますか。

よくできる方である かなりできる ほとんどできない

二、国語科直接関係事項

8 国語科の教育課程について

(1) 国語科の教育課程は イ、学校で統一したものがある ロ、学年で統一したものがある ハ、学級ごとに作る

(2) 教育課程の構成は イ、全職員がつくる ロ、国語部員がつくる ハ、(学級)(国語)担任が作る

(3) 教育課程の作成基準は イ、郡市郷のプランによる ロ、教科書会社のプラン

によるハ、学校独自のプランを立てる

- (4) 教育課程作成の際にどんな調査をしましたか、実際にやったものと、これからやりたいものにわけて記入してください。(なければ、なし)

(実際にやった調査)

(やりたい調査)

。

。

。

。

- (5) 教育課程作成の際にもっとも障害になったことを、一・二あげてください。(なければ記入不要)

。

。

- (6) 教育課程を今後改善する場合の重点を一・二あげてください。(なければ記入不要)

。

。

- (7) 現在構成されている教育課程の枠を示してください。(御校として一般的なものの、いろいろ型が違っていたらその代表的なものを一・二示してください。)

(例)

の目とく
でをく
す知に
すこ
の
たい
項

月	週	時間	題 目	目 標	学習展開例

カリキュラムのプリントがあればお送りください

- (8) 国語科教育課程表につき

- ① 利 用 度 イ、いつも利用する ロ、時々利用する ハ、ほとんど利用しない
- ② 有 用 性 イ、ほんとうにあると役立つ ロ、あるとかなり便利だ ハ、なくともすむ
- ③ 形 式 面 イ、半紙大以上の大きさがいい ロ、ノートか大型手帳位にしたい
- ④ 修 正 面 イ、実施後の反省にもとづいて修正し、次年度の資料とする
ロ、実施後の反省記録はするが次年度の改善には使わない
ハ、反省記録はつけない

- 9 国語科の一週間の学習時間配分について、もっとも普通の平均的な場合を記入してください。

(備考) ここで特設というのは、毎週の定まった曜日の、定まった時間に、日課表に組まれたものをさします。

ここで総合というのは、国語科として総合的に取り扱われ、適宜に時間をとって連関的に指導されるものです。

一記入例一

〇〇小学校4年生の学級では、国語科、総計6時限をとり ・毛筆習字、週一時間の特設 ・ローマ字は、週半時限を二回特設 ・作文は国語科の教科書中心の仕事の中で概ね隔週、1時間やっている見当である。

また、文法や、漢字のドリルその他は、教科書中心のとり扱いの時に融合して行い、特設はしない。図書館は教科の性格によって利用するが、いわゆる図書館カリキュラムで指導しているのではない。しかし、平均すると週に半時限ぐらいは利用している。このような実状の場合の記入は下記の通りとなる。

学 年	一 時 限	週 総 時 数	題材(単 元)中心		作 文		習 字		ローマ字		文 法		図書館		ドリル	
			総合	特設	総	特	総	特	総	特	総	特	総	特	総	特
4	45分	6	3	0	0.5	0	1	0	1	0	0.5	0				

※要するに特設とは、特定の時間に、特定の教材を、きまった指導計画でとり扱うものをさす。最終的には「国語科」として、他の領域と連関はするが、一応、独立教科的性格をもつものをいう。

(1) 週 時 数 表

学 年	一 時 限	週 総 時 数	題材(単 元)中心		作 文		習 字		ローマ字		文 法		図書館		ドリル	
			総合	特設	総	特	総	特	総	特	総	特	総	特	総	特
1	1	分														
2	2															
3	3															
4	4															
5	5															
6	6															

(2) 各学年の判断を総合して、つぎの時間量を判定して、該当らんに○をつけてください。

	教科書 中心	作文	習 字	ロー マ 字	文 法	図書館	ドリル	国語科全 体として
時間量が多すぎる								
現状(指導要 領)でよい								
時間量がとて も不足								

(3) 時間の増加ができるとしたら、まずどの領域から先に増したいと思いますか。
3位まで番号をつけてください。

() 教科書の取扱い () 作文 () 習字 () ローマ字 () 文法
() 図書館 () ドリル () その他……発展としての国語関係の行事

お話しなど)

- (4) 時間数は不足勝ちとなりやすいのですが、不足となる理由を下のうちから三位までえらび順位番号をつけてください。

() 国語教科書の教材が多すぎる ④ () 正規の時間がつぶれることが多い ⑧ () 子どもの国語学力の不足 ⑥ () 資料設備の不足 ⑨ () 指導技術未熟のため ⑤ () とり扱う領域が多すぎる ⑦ () 総合的、発展的にとり扱うとどうしても時間が延びる () その他(各校でかいてください)

- (5) 国語の総時数は、現在を基準にして何倍ぐらいあればよいと思いますか。(○でかこむ)

0.5倍 1倍 1.5倍 2倍 2.5倍 3倍

10 学習指導面について

- (1) 貴校の国語指導の重点を二点だけえらんで書いてください。

。

。

- (2) ふだん最もよく使用する指導案を○でかこみなさい。(3)

	日 案	週 案	月別計画表	教科書かきこみ	使わない
30才までの教師					
40才まで					
40才以上					

備考 ふだんは指導案を記入しないで、指導していることが多いかもしれません。ここていう案は、みなさんが記入したものまたは印刷され、記入された既成のものをもふくめます。

- (3) 指導の進めかたとしては、下のうちのどれが最も多いでしょう。一つえらんで○でかこんでください。

イ 授業にのそんで直切に考える ロ 腹案をもって教える ハ 計画案の形式通りに教える

- (4) つぎの学習形態のうち、使用度数の多いものから順に、3位まで番号をつけてください。

	小 1年	2年	3年	4年	5年	6年	頻出度 数計	中 1年	2年	3年	頻数計
A 講義聴取学習											
B 問 答 学 習											
C 討 議 学 習											
D 発表報告学習											

1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10	10	10

(13) 教科書を使わない指導の機会の多いものから、3位まで記入してください。

- () A きくことの指導 () B はなすことの指導
 () C よむことの指導 () D かくことの指導
 () E つくこと(作文) () F 文法の指導
 () G ローマ字の指導 () H ドリルの指導

(14) つぎの各領域を指導する上での大きな悩みを簡潔にまとめて、二つぐらいかい
 てください。

(例) ローマ字指導

① ローマ字教育の有用性が明確に意識できないので
 困る。

② ローマ字にさく時間がみつけれない

- | | | |
|------------|---|---|
| A きくことの指導 | ① | ② |
| B はなすことの指導 | ① | ② |
| C よむことの指導 | ① | ② |
| D 作文の指導 | ① | ② |
| E ローマ字の指導 | ① | ② |
| F 文法の指導 | ① | ② |

11 児童生徒の実態について

(1) 国語科に対する愛好度(他教科に比して全教科中、どの程度に愛好されている
 か。) 該当らんに○をつけてください。

	小学 1年	2年	3年	4年	5年	6年	計	中学 1年	2年	3年	計
好きである(上)											
ふ つ う(中)											
好 かな い(下)											
男の方が好き											
女の方が好き											
男女差なし											

- (2) 教材種別愛好度（興味を持つ教材を、1，2とりあげて記入してください。そう高くはないものはむりしてつける必要ありません） 該当らんに○をつけてください。

	小1	2	3	4	5	6	計		中1	2	3	計	
	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男	女	男女	男女	男女	男	女
詩の群													
随筆の群													
物語の群													
演劇の群													
言語の群													

- (3) 国語科の学習活動状況 該当らんに○

	小1	2	3	4	5	6	計		中1	2	3	計	
	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男	女	男女	男女	男女	男	女
よく活動する													
ふつう													
活動しない													

- (4) 国語学力の伸長面と欠陥面（すぐれているものには○を，劣っている点には×をつけてください）

	小1	2	3	4	5	6	計		中1	2	3	計	
	男女	男女	男女	男女	男女	男女	男	女	男女	男女	男女	男	女
A きく力													
B はなす力													
C よむ力													
D 漢字力													
E 作文力													
F 文法力													
イ ローマ字の力													
ロ 習字の力													

- (5) 上の表で男女差がいちじるしかった時はその主な原因をかいってください。

〔男・女〕のすぐれている原因……

- (6) 国語学習の遅進児(劣等児)は、平均して学年の何パーセントいるでしょうか。学年が進むにつれてそのわりあいはかわるでしょうか。○でかこんでください。

平均 約 % イ、学年の進むにつれてへる ロ、かわらぬ ハ、学年とともにふえる。

12 学習環境面について

(1) 学校図書館について

- A 学校図書館は イ ある ロ ない
B 総冊数 _____ 冊 児童生徒1人当り平均冊数 _____ 冊
C 司書教諭またはそれに準ずる専門の事務員がいますか
イ いる ロ いない
D 学級文庫は イ ある (a 充実している b 貧弱である)
ロ ない

(2) 資料の整備と活用状況(国語授業中の)

つぎの表のうち、あるものには○、よく利用するものには◎をつけてください。

号	名 称	有無 ○ ◎	活用 ○ ◎	特に使用 する学年 あれば	号	名 称	有無 ○ ◎	活用 ○ ◎	特によく 使用する 学年
1	展示板(掲示)				13	蓄音機			
2	絵図、掛図				14	電気蓄音機			
3	発音口型図				15	朗読や 劇レコード			
4	文字板				16	レコード プレーヤー			
5	文字カード				17	ラジオ受信機			
6	ビグチュア、 パズル				18	電話機			
7	ワーク、シート				19	テープ、 レコーダー			
8	ワークブック				20	校内放送設備			
9	謄写印刷用具				21	学校文集			
10	活版印刷用具				22	学級文集			
11	映写機				その他				
12	幻灯機								

(3) A 国語関係の市販テストを利用しますか。

イ よく利用する ロ ある学年では利用する ハ ほとんど利用しない

B そのテスト名(著者名だけでもよい)

(4) 資料、施設面でいまもっとも希望していることを二項目ほどかいてください。

①

②

(5) 学校や学級で行う、国語関係の主な行事があったら記してください。

13 家庭学習面

(1) 国語の自習問題を出しますか。

イ 多く出す ロ ふつう ハ ほとんど出さない

(2) どんな種類の宿題が多いか。3位まで番号をつけてください。

() A 漢字練習 () B 読解記憶等の作業 () C 読みの練習

() D 視写 () E 作文

(3) 父兄は家庭学習を指導しますか。

	小1・2	3・4	5・6	計	中学
大部分がする					
半分ぐらい					
ほとんどがしない					

(4) 家庭学習に熱意を持つ父兄の主な職業をあげてください。

4. 調 査 の 結 果

4.1. 第 一 次 調 査

これは、予備調査であり、特に学力に影響を及ぼす諸要因の究明が、第一目的であったので、結果の発表を省略して、詳細は次の書物によって、ごらん頂きたい。

昭和31. 10発行 東洋館出版社（東京都千代田区神田淡路町2の13）

学力と学習上の問題 P51～P94 新潟県教育研究所

＜文章読解力テストの結果と学習指導の改善点＞ 谷沢隆一

4.2. 第二次調査の結果の概要

4.2.1. 学校の基底条件

国語科の実態調査の目的からみれば、基底条件は間接的なものにしかすぎないけれども、地域差究明の一資料とするためにこの項目を設けた。従って、国語科の指導実態という面には直接にきいてこない項目もかなりある。

1 学校の規模等

この調査項目は、学事課等の全県悉皆調査で、精密に集計されているわけであるが、この調査に関する限り、調査対象校の現況を知る意味でとりあげた。

第 1 表 学 校 の 規 模 等 （1校当平均）
小 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600
	分校区	山 村	平山村	平 村	漁 村	町	市
学 級 数	2.6	5.37	8.6	8.8	7.6	16.8	31.3
児 童 生 徒 数	98.8	252.3	37.3	349.3	267.7	816.9	1,654.6
学 級 平 均 人 数	26.5	34.8	39.4	39.8	29.3	43.8	51.9
学級人数の最高	31	41	49	50	45	66	54

学級人数の最低	21	25	29	28	27	29	43
教職員数	3	9	11	11	9	19	36
二部教授			0.05				
複式学級		0.22	0.2	0.03	0.3		
特別教室数	0.8	1.8	3.3	2.6	1	2.2	4.7
演劇教室			0.05			0.08	
放送室		0.41	0.62	0.7	0.5	0.77	0.77

中 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600
	分校区	山 村	平山村	平 村	漁 村	町	市
学 級 数	2	7	8	8	7	13	26
児 童 生 徒 数	56	309	320	373	269	639	1,349
学級平均人数	22	41	42	43	40	49	54
学級人数の最高	27	47	49	50	44	53	58
学級人数の最低	18	38	37	38	36	45	51
教 職 員 数	3	11	13	14	11	20	38
二 部 教 授							
複 式 学 級	0.5						
特 別 教 室 数	0.5	4	3	4	2	4	6
演 劇 教 室							
放 送 室		0.5	0.4	0.6	0.5	0.7	0.8

学校規模の大きさと、演劇教室、放送室などの特別施設をもつ教室数については、おおむね ①都市 ②町 ③村 の順序になっていて、従来の常識を破ってはいない。この結果は、第一次調査と同様であったが、○分校区の弱体は、従来からも注目されてきたことであるが、○漁村地区の形式面、施設面の劣弱も大いに問題となる。いずれにしても、Ⅰ層、村部の充実には、村が全数の80%以上を占めているだけに、県教育推進のために緊急の問題であろう。教員組織等に関しては、次表にもでてくるが、Ⅰ層が有資格者比率では一ぱん

悪く、現下の教育行政上の問題となっていることがうなずかれる。

2 教職員の編成等

第2表 教職員の編成等

小 学 校

		100B	100	200	300	400	500	600
教諭数比率		49.7	76.6	89.6	84	80.2	89.9	97
国語部員数比率		32.2	26.3	22.6	23.6	26.8	23.5	32
国語主任の席次		1/3	5/9	5/11	5/11	4/9	10/19	12/36
平均年令	男	46	35	33	33	25	33	34
	女	24	28	31	31	37	26	39
経験年数		12	10	10	11	7	6	5

中 学 校

		100B	100	200	300	400	500	600
教諭数比率		87.5	89.9	88.6	87.6	95.0	93.6	95.0
国語部員数比率		50.0	28.5	29.8	31.2	28.8	24.9	20.0
国語主任の席次		2/3	5/11	6/13	7/14	8/11	7/20	10/38
平均年令	男	29	34	30	32	37	37	38
	女	24	36	46	34	32	39	52
経験年数		6	8	9	8	10	11	17

① 国語部員は、小・中とも職員数の約1/4をしめる。

② 国語主任は、中位上の席次をしめ、男女とも中堅層の年令をしめる者が多く、教職経験も10年以上である。

以上、地域と学校組織によって、標準は出しにくいのが、他教科に比して主要基礎教科の一つと考えられて、かなりの重要度をもって運営されていることが推定される。都市や、町と村部を比較すると、性別による主任の年令など義務教育界の現状を物語るものとして興味深い。

・注 紙数の関係上、資料は重点的に採択し、殊に基底条件では、なるべく割愛の方針をとる。

3 研究条件および実状

(1) 研究・実験学校は、小・中ともに3～4%であるので、調査に普遍性が
 でたと思われる。

(2) 教職員用図書費および視察旅費は、町の条件が良かった。図書費の状態
 は区区であり、村部などでよかったところもあるが、全体数からいえば当
 然、町部、都市部が優位をしめた。

(3) 指導主事の訪問回数（準ずる者を含め）

	最 高	小	4（町）	中	3（市）
校内研究授業	最 高	小	11（山村）	中	14（市）
国語研究授業	最 高	小	2（町）	中	3（市）
主催研究会	最 高	小	1（町）	中	2（市）

これらの研究活動をみると、回数的には、小学校は町、中学校は市となる。
 ただし、研究授業等は、職員数と対応して判定しなければならないので、回数
 の多いものが、かならずしも活発とは考えられない。しかし、授業参観等によ
 る研究刺激の機会が多いといわねばならない。

4 進 学 状 況

A 進学志望率 最高 62.4（市） 最低 27.3（分校） 平均 41.8

B 進 学 率 最高 58.9（市） 最低 27.3（分校） 平均 38.1

これは部分調査ではあるが、六三制以後、進学率は増大して教育の普及度が
 高まったことを示している。山村が進学の門を最もとざしていることがわか
 る。そして、日本では進学率の良否が学校の評価の一基準になったり、進学が
 学校の教育刺激になったりしている現実には、警戒を要する事象である。

5 保護者の学歴別比率

第 3 表 保護者の学歴別比率

小 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600
尋 常 小 卒	62.1	43.5	40.5	43.2	43.5	34.5	30.1
高等科(2種中卒)	32.4	48.5	48.4	49.4	49.1	39.9	42.1
中 学 卒	13.1	6.4	8.2	7.5	5.5	17.2	18
高等学校専門校卒		5.9	1.9	1.8	2.8	5.9	6.2

旧制大学卒		0.4	0.9	1	1.6	1.5	3.5
-------	--	-----	-----	---	-----	-----	-----

中 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600
尋常小卒	87.5	55.7	61.8	61.7	41.5	39.3	39.4
高等科(2種中卒)	9.8	37.1	28.3	32.5	40.9	44.4	34.0
中学卒	2	5.9	6.7	3.4	12.1	9.4	19.0
高等学校専門校卒	0.5	1.1	2.3	2.1	4.1	4.7	5.4
旧制大学卒	0.3	0.3	0.9	0.3	1.4	2.2	2.1

これは、家庭環境の重大な要素の一つと考えられるが、家庭教育や家庭学習の立場からみれば、母の学歴別比率こそ重要因子かもしれない。ただ、現在は女子教育の普及度がまだ低いので、一般には父よりも一段階ぐらい低い段階でおさえておけば推定できる。各学校の家庭調査でも、母の学歴、性格、趣味などをより詳密に調べてあればいいと思う。

一般的に学歴は ①市 ②町 ③平山村 の順によい。平村は、農耕中心で耕地にも比較的恵まれているために、離村が少ない故かもしれない。事実、農業の盛んな平野地帯では、子どもを労働資源視して案外進学熱が乏しいという声も聞く。

6 保護者の職業別比率

第4表 保護者の職業別比率

小 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600
第一次産業	80.2	88	70.0	76.5	72.1	57.6	4.6
第二次産業	10.8	5.1	5.5	5.9	9.3	11.5	15.7
第三次産業	9.72	15.4	24.4	17.5	25	31.4	79.6

小 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600
第一次産業	94.3	81.8	72.2	77.8	61.3	40.1	11.7
第二次産業	1.3	3.1	8.5	5.1	14.7	16.4	14.7

第 三 次 産 業	4.5	15.1	19.3	17.2	23.9	43.5	73.5
-----------	-----	------	------	------	------	------	------

この職業率については説明の要もない。地域の生態の一部がうかがえる。

7 学区の言語環境の特色について

この調査で、強く印象づけられたこと。

① 方言、アクセント、訛音など、地域の音声言語の特色をつかまえていない——洞察不足の印象——関心と言語学的知識のうすさを表明しているものではないか。

② 読書普及度、読書会・回覧文庫、父兄の共通語使用

これらの項目は、子どもの国語学習に直接の影響を及ぼす言語環境の一部であるが、順位は 1 都市 2 町 3 村（平山村、平村）

③ 家庭でのことばづかいへの留意は、町、市、平村

④ 講演会・座談会、弁論大会、俳句会・短歌会、詩の会

これらは、間接的な影響力をもつものであると推定される。しかもこれらは、時に、平村、平山村などで盛んで、②と対照的でさえある。市、町では他の文化活動が多種のためか。

8 国語科の教育課程について

(1) 教育課程の構成と基準

第 5 表 国語科の教育課程について

小 学 校

		100 B	100	200	300	400	500	600	全	%
(1) 国語科の 教育課程	イ 学 校 で 統 一	2	22	13	17	5	2	13	74	48
	ロ 学 年 で 統 一	1	8	3	7		5	1	25	16
	ハ 学 級 ご と	2	26	5	15	1	5	1	55	36
(2) 教育課程 の 構 成	イ 全 職 員	1	21	8	14	3	3	7	57	35
	ロ 国 語 部 員	2	5	4	7	1	1	7	27	18
	ハ 学 級 担 任	2	29	9	16	2	9	2	69	47
(3) 教育課程の 作成基準	イ 郡 市 郷 の プ ラ ン		9	3	3	1		2	18	12
	ロ 教科書会社のプラン	4	35	14	27	6	7	8	100	62
	ハ 学校独自のプラン		15	4	10		6	5	40	26

中 学 校

		100 B	100	200	300	400	500	600	全	%
(1) 国語科の 教育課程	イ 学 校 で 統 一		7	3	5	4	11	10	40	47
	ロ 学 年 で 統 一	2	8	3	6	1	7	3	30	35
	ハ 学 級 ご と	2	5	3	3		3		16	18

(2) 教育課程 の 誕 成	イ 全 職 員	1							1	1
	ロ 国 語 部 員	1	11	7	9	3	16	13	60	69
	ハ 学 級 担 任	2	10	2	5	2	5		26	30
(3) 教育課程の 作 成 基 準	イ 郡 市 郷 の プ ラ ン		2	1	2	1	2	2	8	11
	ロ 教科書会社のプラン	2	12	5	4	2	9	8	42	47
	ハ 学校独自のプラン	2	8	3	8	2	10	5	38	42

① 国語科の教育課程の形式については ④ 学校で統一するところが約半数に達している。小学校では ③ 学級が二位になっているが、中学では ⑤ 学年が二位となり、逆になっている。これは、小学校は、学級担任が、国語を担当するのに対して、中学では、国語科担任教師が学年を通じて指導するためと思われる。

② 教育課程の構成については、小学校で ④ 学級担任 と ① 全職員が多いのに反して、中学校では、断然 ⑥ 国語部員 が多い。これも、学校組織の差違にもとづくものと思われる。

③ また作成基準をみると ⑥ 教科書会社のプランによるものが極めて多い。⑦ 学校独自のものが二位となっているのは好ましい傾向と思われる。むろん教育課程の内容自体を検討しなければ、ほんとうに、その学校の実態に即した独自の効果的なプランであるか否かの判定は困難であるけれども、少なくともそうした方向を指標としていることは喜んでいいこととこの段階では考えられるわけであるが果してどうか。これは、つぎのカリキュラム作成前の調査の項目や、カリキュラム改善の方途および、実在のカリキュラム・プランを検討することによって証明できよう。

(2) 教育課程作成についての調査

教育課程構成の原理に基づいて、正常な手続きをふみながら、作成することになれば、少なくとも、児童生徒の国語学力の実態調査や、言語環境の調査、話題や、読書の興味関心度が測られねばならないはずである。また他教科や、学校行事での言語活動との連関をふまえて作成されねばならない。

ところで、現実はどうであるか。その構成の手続きをみるために

- ① 教育課程作成の際に実際に行つた調査
- ② 今後やりたい調査

の二面から打診したわけである。またその結果と対応して考察するために

- ・作成の際の障害点
- ・今後の改善点の二つをみた。

事前調査と事後調査の二項を通じて、その傾向を端的に述べるならば

- ① 正則的で十分な教育課程構成の手づきとられていない。これは結局現場の仕事の煩雑さやスタッフの制約等からくるものである。地域の実態に根ざすカリキュ

ラムが呼号されながらも、カリキュラム・メーキングに対する現場の限界性が示されている事実とみられなくてはならない。

- ② その証左として、〈調査なし〉とする回答がきわめて多い。
- ③ また書かれている調査をみると、部分的であったり、本質的でなかったりする場合も多い。

一例として、中学校の任意の層の場合をあげてみよう。

100層	(度数)	300層	(度数)	600層	(度数)
な し	13	な し	8	な し	5
方言調査	2	教材種別調査	3	読解力調査	2
図書閲覧調査	2	漢字語い調査	1	漢字能力調査	2
基礎学力テスト	3	総合テスト	2	興味調査	1
家庭生活実態調査	2	国語科標準テスト	1	実力テスト	2
読書調査	3			授業時数	1
ラジオ番組興味調査	1			教材種別研究	3
教材研究	1			目標の分析	1
他教科との連絡	1			子供の体系	1

都市で、は国語部員数も多く、殊に中学では専門教科担当であるので、比較的細かな構造をもった調査が行なわれているようであるが、職員数の少ないところでは、調査事業は容易なことではない。

小学校の場合も、調査は雑多であり、時に表層的である。要するに、現場では各種の現実面を受けて、多くが教科書会社のプランを基準として学習指導要領の視野から検討し、各自の教授経験や、観察をもとにして教育課程を組んでいるものと推定される。このことは、今後やりたい調査をみても推定される。

今後やりたい調査の一例 (中学校)

(100)	(300)	(600)
な し 13	な し 6	な し 6
学力テスト 1	要約発表テスト 1	漢字テスト 2
漢字習得調査 1	学力調査 4	語い調査 1
生徒の実態調査 1	日常言語調査 2	読解力調査 3
父兄へのアンケート 1	作文力調査 1	図書リスト 1
方言調査 2	読書環境調査 1	文章記述調査 1
能力調査 1	地域の要望調査 1	読書傾向調査 2
他校調査 2		

ひとつの学校の場合を抽出してみても、事前調査と、将来の調査の間に必然的な関連構造があると思われるものはごく少ない。

従って全般的には、オーソドックスな手法で教育課程が構成されているとは判定し難い節があると思われる。

(3) 教育課程作成の際の障害点

そこで、完全な構成手続きのとられにくい原因として、また作成それ自体の困難性の原因として現場が障害点をどのように感じとっているかが問題となる。回答を整理して、類型にわけ、数例を示すとつぎのようになる。

① 教科書の進度に関するもの

産休や、不完全授業のために、授業時数が不足を告げ、予定計画が立案しにくいという理由が多かった。時間量の問題である。

② 教科書の内容に関するもの

教材内容が、児童生徒の国語学力の実態に適合しない。高度であって、課程が組みにくいというものが多かった。また、教材の進度と、学校の生活行事が適合しにくいという点もかなりあげられていた。

教育課程改善の場合の重点

回答を通覧しての主な感想はつぎのとおりである。

① 教育課程改善の意識が比較的うすく、改善意図が明確さを欠いているものが多い。

② 事前調査で正則的な調査が不足のために、これを補足しようとする傾向が強い。むしろ、最初から調査を試みようという希望が強いようである。

③ 一般に、国語科の学力検査などを実施して児童生徒の実態から改善の方向を発見しようという意欲がみえるが、その概況はつぎの通りである。

回 答 の 分 (頻数順)

A 学力実態を調査しようとするもの。

市販テストの類で学力調査

教師作成のテストでみようとするもの

主として文字力調査でみようとするもの

児童生徒の諸問題調査——主として話聴教育を重点としている

B 教材の分析研究

教科書そのものの分類

教科書教材と他の言語教材

C 学校運営面での検討

授業時数の調査

不完全授業の分析

学校における国語科関係行事

地域社会の行事と国語科との関連

D 言語環境の調査

家庭のことばづかい

方言調査——なおいことばの発見

極めて少数の例は、これを省略したが、回答の中には国語科の教育課程とは一見無関係にみえる間接的なことがらも含まれている。

国語科教育課程の枠

国語科の教育課程の枠や、タイプを評価することによって、教育課程そのものの質は決定できないのはいうまでもない。しかし、この形式によってその学校のカリキュラム観なり、使用の態度を推定することは全然誤まっていることとはいえない。調査用紙には、枠の中に項目だけ示して内容は一部だけ記載してもらった。熱心な学校では、わざわざカリキュラムのプリントを送附して内容を明示され、貴重な資料とすることができた。

調査者は文部省関係のものや、すぐれた民間の著書、および現場の秀抜なカリキュラムを通覧して一応の評価の観点を求めてこれによって、上中下の三段階に分類した。

教育課程表には、およそ次の三種類の内容が具備されていることが望ましいと思っている。

(1) 教科の運営、進度に関するもの

月・週・時間配当と題目など

(2) 学習目標や内容に関するもの

目標、学習展開（活動）例……学習形態や組織も含む

(3) 評価や参考資料などに関するもの

評価の観点や方法、他教科との連関、参考資料、学習用具など

最後は総合的、主観的判断によったけれども、おおむね、もっとも素朴な(1)の条件だけを備えたものを下、(1)(2)を兼備したものを中、(1)(2)(3)のすべての条件をみたしたものを上と判定した。もちろん、枠の上の名称だけで判定はせず具体例としてあげられたものの内容と系列を吟味して、カリキュラムの機能を

十分に發揮するか否かという点に比重をおいて評価してみたものである。

この結果、示された項目を羅列してみると、次のようになる。

○月、第○週、学校行事、学級行事、題目、配当時間、学習目標（ねらい、到達目標など、話し聞く、よむ、かくの領域別に示したものもある。）学習活動例（単元展開例、学習展開例、主な学習活動など）学習形態—学習組織、他教科との連絡、参考資料（図書館資料、文集資料などの名目も）学習用具、評価項目（評価の観点や方法）修正欄

表現や、名称に多少の異同はあったが、当初調査者が予定した範囲を出るものはなかった。

そこで、評価した結果は第6表の通りである。

第 6 表 国語科教育課程の枠の評価（％）

小 学 校

中 学 校

	100 B	100	200	300	400	500	600	計	100 B	100	200	300	400	500	600	計
上	17	13	18	18	14	8	7	14	25	29	22	8		33	38	22
中	50	48	45	49	14	31	47	41	50	33	56	43	50	43	38	45
下	33	25	14	18	29	23	33	25				21	17	10	15	9
な し		14	23	15	43	38	13	20	25	38	22	29	33	14	8	24

この表から、次のことがいえる。

- ① 中の段階が約半数を占めている。
（主として、(1)(2)のそろった形式が多いということである。）
- ② 一般に中学校の方に、カリキュラムが整備されている。
（上・中の比率が多い。）
- ③ しかし、カリキュラムの表が用意されていないか、またはほとんどないと判定される不適格な表しか持たない学校が、全体の20パーセントをこえていることは憂うべき状態とも考えられる。
（これには表の送付もれもあり、記入もれもあるけれども。）
- ④ 都市や町が、他の場合と比較して必ずしもよい段階にない。
（これには、市や町の学校の多学級であること、そのため不統一になったり、細部の作業が徹底を欠くというおそれも考えられる。）
- ⑤ 教科書会社のプランをそのまま継承しているような傾向が一部にある。

教 育 課 程 表 の 利 用 度

各学校で苦心して作成したカリキュラムを、実際にはどれだけ活用して日々

の学習指導に役立っているかどうかを推定するために利用度の調査を試みた。

その結果は、第7表の(1)(2)の通りである。

第 7 表 国語教育課程表利用度

小 学 校

		100B	100	200	300	400	500	600	全	%
① 利用度	イ 利 用	1	26	7	12	4	3	8	61	41
	ロ 時 々 利 用	4	25	11	25	2	9	7	83	54
	ハ ほ と ん ど		2	3	1				6	5
② 有用性	イ 役 立 つ	1	27	11	17	3	1	6	61	41
	ロ かなり便利だ	4	26	9	20	3	11	8	81	54
	ハ なくともすむ		4	1	1			1	7	5
③ 形式	イ 半 紙 大	2	24	14	20	3	5	6	74	52
	ロ ノ ー ト	3	25	8	17	2	5	9	69	48
④ 修正面	イ 修 正	4	35	15	19	5	6	10	94	65
	ロ 記 録	1	8	3	9		2	1	24	16
	ハ つ け な い		6	3	9	1	3	4	26	19

小 学 学

		100B	100	200	300	400	500	600	全	%
① 利用度	イ 利 用		7	2	4	2	5	3	23	27
	ロ 時 々 利 用	3	10	6	8	2	15	10	54	64
	ハ ほ と ん ど		4	1	1		1		7	9
② 有用性	イ 役 立 つ		6	1	6	3	5	3	24	29
	ロ かなり便利だ	3	10	8	6	1	16	10	54	64
	ハ なくともすむ		5		1				6	7
③ 形式	イ 半 紙 大	2	14	5	10		16	6	53	63
	ロ ノ ー ト	1	7	4	3	4	5	7	31	37
④ 修正面	イ 修 正	2	10	4	10	3	14	11	54	64
	ロ 記 録		3	3			2	2	10	12
	ハ つ け な い	1	8	2	4	1	5		21	24

課程表が整備されていても、実際に利用されていなくては死物に等しい。そこで、現場のいつわらない回答を求めた上表の結果からつぎのことが要約される。

利 用 度 に つ い て

- ① 小・中とともに「時々利用する」が第一位であるが、これは実際にはどの程度使い、どの限界まで活用しているかは不明である。回答には、宣伝型と慎重型がみられるのが普通なので、推定する以外はないわけであるが、決して高度に利用されているとはいえない状態である。
- ② 「ほとんど利用しない」という、大胆卒直な回答が5～9%あったが、これは案外真実を告白している面もあると思われる。(面接調査とも照応して)

有 用 性 に つ い て

- ① これも前項と同じく、中間的位置の「かなり便利だ」に回答が集中している。徹底的に使用したことがないため「効果的である」と断定することにはためらいを感じているためである。この「かなり便利だ」という場合の場面分析をやれば、かなり有用性をはっきりすると思われるし、本質的であるかどうかが判定される。
- ② 「なくともすむ」は確かに現状の一面をつく回答である。

形 式 面 に つ い て

- 。 実際利用を考察する場合に果して半紙大や、グラフ大判用紙などの大型な紙型が適当であろうか。より実用的な、携帯にも便利なノート判が望ましいというのが調査者の意向であつた。結果は、小学校ではほぼ同量となつているが、中学では、大型のものが、ノート判の二倍になつていた。現場が課程表を、日々の実践指導の中でどの程度考慮にいれるかを示す一つの材料であろう。

修 正 に つ い て

- ① 「実施後の反省にもとづいて修正し、次年度の資料とする」の回答が、全体の65%をしめているが、これは回答数の通りに受けとれない事情がある。(カリキュラムの枠には、ほとんど反省欄や、補正、修正箇所が設けてなかつた。第二に、現場のカリキュラム、プランをみた時に、ほとんど朱筆をいれたり、実施後の反省を記入したものをみたことがない。)
- ② 「反省記録はつけない」の項目が第二位となっているが、これは実際にはもっと多いのではないかと想像される。

実際修正機会は (1) 教科書の変更された時 (2) 学校全体のカリキュラム・タイプが改変されたとき (3) 生徒の学力調査などの実態調査が行なわれた時——などが主なるものであろう。最初に構成したカリキュラムを年次毎に改訂して、充実したものに整えていくということが、それほど着実に行われ 難い事情にあるものと思われる。学校の教育方針がかわつたり、国語科の研究に当る人が交替するという事情も存在しているからである。

国語科教育課程に関する要約

- (1) 教育課程の形式は、学校単位での斉一主義が強い。児童生徒の実態とか、

学級事情等の基礎条件をおさえての構成が比較的乏しい。

- (2) 構成メンバーは、小学校と中学校ではそれぞれ学校の特質を発揮しているらしく対照的である。中学校では当然、専門化の傾向が強い。
- (3) 作成基準は、大部分検定教科書を発行している当該教科書会社の試案によっている。極めて他律的、依存的な姿である。
- (4) 教育課程構成のための基礎的な調査はほとんど行われ難い事情にある。まれに調査がなされても断片的なおそれがある。
- (5) 作成の際の障害点としては、現実的条件としての学校運営、なかんづく授業時数の問題、および被教育者の条件としての児童生徒の学力の低劣という問題が二つのピークをなしている。
- (6) 教育課程改善の場合の重点を透視すると、指標の不足が目立つ。これは改善意識が薄弱で、改善意図の不明確さを裏書きするものである。
- (7) 教育課程表の枠と内容を見ると、まだ形式的であり備品的色彩が強い。しかし、相当地に改善され進歩した点も認められる。
- (8) 課程表の利用度や有用性を、形式面からおさえて照応すると、十分に課程表の価値が認められているとはいえない。効果的に使用している現状ではないと推定される。

以上を通じて、つぎの主な改善点をあげ得るであろう。

改 善 点

(1) カリキュラムの個性化

地域社会の言語環境を基盤とし、児童生徒の国語学力や、言語学習の実態に根ざした学校の独自性を盛りあげた教育課程が欲しい。

無批判に教科書会社の試案に追随することなく、血の通う、ことばの息吹く計画でありたい。

それには ○児童生徒の言語生活の的確な把握や ○学力の実態調査 など構成のための基礎的な条件を整える必要がある。

(2) カリキュラムの実用化

カリキュラムの形式や、タイプ、表の大きさ、その他の実用的観点からも改正を加える必要がある。カリキュラムの機能を最高度に駆使する状態におか

なければ、その進展はあり得ない。

(3) カリキュラムの改善

逐年的に使った立場からの修正や補正が加えられねば、着実で効果的な課程は成長しない。実際使用が改善の意図や手法に結びつくようなコースを、もっと真剣に設定する必要がある。

要するに、カリキュラム作成の目的と意義が見失われ勝ちとなり、その作成がマナーリズムに陥り、学校備品的な地位に転落する危険が感じられる。ここに忙がしい現場のカリキュラム・メーカーの限界をみることができ、それから脱却する道は、実際の学習指導の体験を記録して、すぐに教育課程の改善に反映するような道すじと方法を用意することであると思う。

課程表作成の流行時代とは異質の危険が訪れている今日、とくに教育課程表が現場の学習指導に直接的効果的機能を発揮するように仕向けるべきである。真に有用性が体感されるのは、学習展開例（その学校に即した）や、資料などが豊富に緻密に用意された種類のものについてであろう。教職経験の浅い教師にもすぐ使える便利で親切な（手引書をも兼ねたような）カリキュラム・プランが続々と整備されることを期待したい。

現場でカリキュラムメーカーが盛んに行なわれだしたのは、コア・カリキュラム隆昌時代からであるため、周辺教科、用具教科とみられた国語科などでは、いくぶん、教育課程の構成や、改善労作などが遅れている印象もある。計画的能率的な学習を期待するためにも、設計図——教育課程の充実を期待したいものである。

4.2.3. 国語科学習時間

4.2.3.1. 国語科の全時数・総合型と特設型

国語科の重要問題のひとつとして国語科の時間問題がある。この問題内容はさらに ①国語科の時数 ②学習時間の配分 の二項にわかれる。戦後の学習指導要領では、国語科の時数が総体的に減じているという印象を与えている上に全体量が算数と合併して%で示されているような実状である。現場には時間不足の声がかなり充満しているが、指導技術や方法や指導力の問題は別として

形式的な面からこの二項について洗つてみたわけである。

戦後の国語教育では「機能的総合的取扱い」が、主流をなしてきたが、近来はかなり分科独立の様相がみえる。習字教育の必要が叫ばれて、毛筆習字設置運動が展開されると、書道の時間が特設され、図書館教育の充実が提唱されると、図書館指導の機会が特設される。状態となるその時々トピックが、総合的なプールから脱出して独立分化していく傾向がみられる。この動向は第8表によって推定される。

第8表 総合型・特設型・学校比較

小 学 校										中 学 校					
		1年	2年	3年	4年	5年	6年	平均	%	1年	2年	3年	平均	%	
題 材 中 心	(総) 1	136	135	132	132	131	130	133	89	72	71	70	71	86	
	(特) 2	15	14	17	18	15	17	16	11	12	12	12	12	14	
作 文	1	66	97	91	90	90	93	88	59	35	29	27	30	91	
	2	11	28	33	34	42	37	31	41	3	3	4	3	9	
習 字	1	39	44	33	26	26	20	31	28	11	12	5	9	15	
	2	26	30	48	126	127	129	81	72	68	66	23	52	85	
ローマ字	1	1		2	28	24	24	13	19		1	1	1	100	
	2			2	116	113	112	57	81						
文 法	1	5	8	9	10	11	12	9	90	28	25	25	26	57	
	2		1	2	1	1	3	1	10	10	24	27	20	43	
図 書 館	1	29	34	43	42	45	47	40	62	13	13	11	12	92	
	2	19	23	27	24	29	25	25	38	2	1	1	1	8	
ドリル	1	43	51	52	48	41	45	47	80	8	7	7	7	58	
	2	7	8	12	14	14	14	12	20	5	5	5	5	42	

小学校 ① ローマ字・習字は特設型が圧倒的に多い。

② 作文・図書館は、かなり分科的になりつつある。

中学校 ① 習字は、大半が特設となっている。

② 文法・ドリルは、分科的になりつつある。

③ ローマ字・作文に、特設型がないというのは、逆にいえばほとんど実施されていないことを示す。小学校では、学習指導自体が極めて総合的であるが、中学校では現実的にはほとんどが分科的取扱いであるからである。

また、回答の校数を領域別にみると、大部分の学校は「教科書教材中心の読

解第一主義」であって、作文・文法などの重要な部面についての指導の徹底度が低いことを示していると思う。

第 9 表 (1) 1 時限の単位時間と週時数

小 学 校											中 学 校					
			1年	2年	3年	4年	5年	6年	全	%	1年	2年	3年	全	%	
一 時 限	4	0	分	41	40	39	40	40	38	238	27	2	2	2	6	2
	4	5	分	94	25	96	94	92	94	565	65	33	31	30	94	37
	5	0	分	11	11	12	10	10	11	65	8	51	51	50	152	61
週 時 数	平	均		5.7	5.9	5.8	7.1	6.6	7.2	6.4		5.4	5.3	4.9	5.2	
	最	高		8	7.5	10	11	11	10	11		8.5	7	6	8.5	
	最	低		4	4	4	4	4	4	4		4	4	4	4	

この表によると、1時限の長さは、小学校45分、中学校では50分が70%を占め、この長さを一般的なものとして認めてよいようである。これは国語科に限らず小・中学校の児童生徒の発達段階の差違からみて当然のことであろう。しかしこうした一般的な原則に従わず、小学校にも50分時限があり、中学校にも45分時限がかなりみられる点は、戦後の教育体制の変化のひとつを示すものであろう。週時数についてもかつての統制主義時代に比して、極めて幅のひろくなっていることに気づく。このようにダイナミックに時間を駆使し得る現状には、さまざまな利点も存在するであろうが、基準性や共通性を欠く意味では、全般的に指導上の欠損を招くのではないかと危ぶまれる。このことは、○総合型と○特設型の二タイプについて領域別に、週平均時数を調べてみた第9表(2)についてもいえることである。

4.2.3.2. 領域別学年別・時間配分

第 9 表 (2) 領域別・週平均時数表

小 学 校								中 学 校		
		1年	2年	3年	4年	5年	6年	1年	2年	3年
題 材 中 心	総合	4.5	3.8	4.9	4.3	3.6	4.3	3.8	3.6	3.6
	特設	4.7	4.5	4.8	4.3	4.6	4.6	3.8	3.5	3.7
作 文	総合	0.7	0.5	0.6	0.7	0.6	0.6	0.4	0.5	0.5
	特設	1.0	1.0	0.9	1.0	0.8	0.9	0.9	0.9	0.9

習 字	総合	0.8	0.7	0.8	0.6	0.8	0.8	0.9	0.9	1.0
	特設	0.9	1.0	0.9	1.0	1.0	0.8	1.0	1.0	1.0
ローマ字	総合			0.8	0.9	0.9	0.9			0.7
	特設			1.0	0.7	0.9	0.9			1.0
文 法	総合	0.5	0.5	0.4	0.4	0.4	0.6	0.7	0.7	0.8
	特設		0.5	0.4	0.2	0.2	0.5	1.0	1.1	1.0
図 書 館	総合	0.6	0.7	0.7	0.6	0.6	0.7	0.5	0.6	0.6
	特設	1.0	1.0	1.1	1.0	1.0	1.1	1.0	1.0	1.0
ドリル	総合	1.1	0.9	0.9	0.8	0.7	0.7	0.5	0.4	0.5
	特設	1.1	0.9	0.9	0.9	1.1	1.1	0.6	0.6	0.6

この表の集計や、平均については多少の問題はあるが、およその傾向をおさえるために用いたのである。現実の調査対象となつた個々の学校について調べてみると、総合型と特設型の混合型が多く、それも領域によって差違を生じているのは、第8表の校数をみても肯けるところである。従つて、仮りに図書館の指導に努力しているA小学校の5年生をみると、次のように図示される。

題 材	中 心	作 文	ローマ字	習 字	図 書
← 4		→ ← 0.5	→ ← 0.5	→ ← 1	→ ← 1

ここで問題となるのは、国語の各領域間の比重と時数の関係である。過去のようになんぞそれぞれの領域が、分科独立するような形式主義はいけなかつと排撃はしても、現実にA校のように総合型の枠の中で、題材中心、作文、ローマ字、習字の4領域をまかない、図書館指導だけは、定期定時に特設型として1時間実施することが、果して教育的効率的であるか否かを判定する定め手は存在しないのである。有機的総合的にか、ダイナミックな運営とかいふことは観念的には述べ得るが、現実的観点からの評価に堪え得る指導は困難である。結局前表のような各種の類型が適切か否かは、教師の指導力やその対象児童生徒の実態、および学校の教育組織等の観点からも総合的に判断しなければならぬ。このやうなところに戦後の時間配分に関する困難な諸点が存在する。

この表について簡単にまとめるならば

- ① 題材中心——教科書教材の取扱ひでしかも読解を主とするものが大部分の時間を

占めている。

- ② 習字は、実質的には独立し、時間も多い。
- ③ 小学校では、ローマ字が独立的色彩が強いが、中学校ではローマ字は殆ど取扱われていない。
- ④ 中学校では、文法がかなり指導されているが、小学校では部分的である。
- ⑤ 小学校では、作文やドリルにかなりの時間をさくが、中学では減少している。
- ⑥ 一般に特設した領域に関しては、時間数も多くとつて比重をかけているが、他領域との関連や、バランスは不明である。
- ⑦ 図書館指導は、かなり重視されているが、この領域が国語科独自の枠の中で考えられ利用されているのか、もしくは他教科の学習内容を含めて考えられているのか等については調査の不備もあるうが明らかでない。

——実地調査の一部を通してみると、図書館の時間は他教科面でも大いに利用されるが、学習時間の枠としては、国語科に位置づけられているというものが多いうである。

以上を通じて最も大切なことは、学習時間配分に関して二つの相反した傾向が発見できるということである。その一は、風呂敷総合型であり、他の一はサポテン特設型とも名づけるべき病弊である。

風呂敷は、単元学習の際のゾウスイ単元に相当するものであり、各種の領域を含んではいるが、それが名目的統合であって、個々の間に有機的関連がないものである。従って統一体としての機能をもたず、内容があいまい雑然とした状態にあるものをさしている。

サポテンは、分科し特設したツノを意味している。その都度々々に、トピックとしてとりあげられたものがそのたびに強調されふくらみ、分科してツノを出していく状態を比喻したものである。この場合、国語科全体の時数の幅が定められているから、勢い、他の領域の時間や内容を蝕みながら伸長せざるを得ない。

この二極の混乱は、別言すれば、今日の国語教育の問題の反映そのものであると考えていい。調査者の願望としては、各領域が分科し、孤立することではなく、独立して中核を明確にしながらも、相互の連関を保ちながら国語科の全機能を発揮する世界を描いている。現実には「作文」や「文法」のコースが設定

されなければ、指導の手が及ばなくなり勝ちな現実である。

むしろ、本質的には、われわれ教師自体の学力と指導力を高めることが最高の策ではあろうが、形式面での改善も現実問題としては軽視できない。

現在の時間配分の区々な状態をさらに実証するために、小学校5年の実態をのせておく。

第9表(3)

週 時 数 表

(小学5年)

				100B	100	200	300	400	500	600	全
題 材	総	平	均	4.3	4.6	3.8	4.1	0.6	3.8	4.2	3.6
	合	最	高	6	6	6	6	7	5	5.5	7
		最	低	1.5	3.5	2.5	2	5	2	2	1.5
中 心	特	平	均	4.8		4.1	3.8	5.5	4.3	5	4.6
	設	最	高	6		5	4.5	6	5	5	6
		最	低	3.5		3.5	3	5	3.5	5	3
作	総	平	均	0.7	0.5	0.6	0.5	0.5	0.9	0.5	0.6
	合	最	高	1	0.5	1	1.5	0.5	1	1	1.5
		最	低	0.5	0.5	0.3	0.25	0.5	0.5	0.25	0.25
文	特	平	均	0.9		0.9	0.9	1	1	0.8	0.8
	設	最	高	1		1	1	1	1	1	1
		最	低	0.5		0.5	0.5	1	1	0.5	0.5
習	総	平	均	1	0.5	1	0.8		1.1	0.5	0.8
	合	最	高	2	0.5	1	1		2	0.5	2
		最	低	0.5	0.5	1	0.5		0.5	0.4	0.4
字	特	平	均	1	1	1	1	0.9	0.9	1	1
	設	最	高	2	1	1.2	2	1	1	2	2
		最	低	0.5	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5
ロ ー	総	平	均	0.8	1	1	0.8	1	1	0.4	0.9
	合	最	高	1	1	1	1	1	1	0.5	1
		最	低	0.5	1	1	0.5	1	1	0.3	0.3
マ 字	特	平	均	1	1	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9	0.9
	設	最	高	1	1	1	1	1	1	1	1
		最	低	0.5	1	0.3	0.5	0.5	0.5	0.5	0.3
文	総	平	均	0.5	0.5	0.1	0.2		0.5	0.7	0.4
	合	最	高	0.5	0.5	0.1	0.2		0.5	1	0.6
		最	低	0.5	0.5	0.1	0.2		0.5	0.5	0.1

法	特	平	均				0.2			0.03	
	設	最	高				0.2			0.03	
		最	低				0.2			0.03	
図 書 館	館	平	均	0.7		0.5	0.7		0.6	0.7	0.6
		最	高	1		1	2		1	1	2
	総	最	低	0.3		0.2	0.3		0.5	0.3	0.2
	特	平	均	1	1	1	0.9		1	0.9	1
		最	高	2	1	1	1		1	1	2
	設	最	低	0.5	1	1	0.5		1	0.5	0.5
ド リ ル	総	平	均	0.8	0.5	0.9	0.7	0.5	1	0.6	0.7
		最	高	1.5	0.5	1.4	1.5	0.5	2	1	2
	合	最	低	0.5	0.5	0.5	0.2	0.5	0.5	0.25	0.2
	特	平	均	0.8	1.5	0.8	1		1.5	1	1.1
		最	高	1	1.5	1	1		1.5	1	1.5
	設	最	低	0.5	1.5	0.5	1		1.5	1	0.5

この表から随時摘出してみても、前述した各校、各領域毎の差違を明確にみることができる。例は総合型の場合

(項目)	(平均)	(最高)	(最低)	(高一低の差)	
作文	0.6	1.5	0.25	1.25	この巾をどう考えれば よいか。
習字	0.8	2.0	0.4	1.6	
ローマ字	0.9	1	0.3	0.7	
図書館	0.6	2	0.2	1.8	

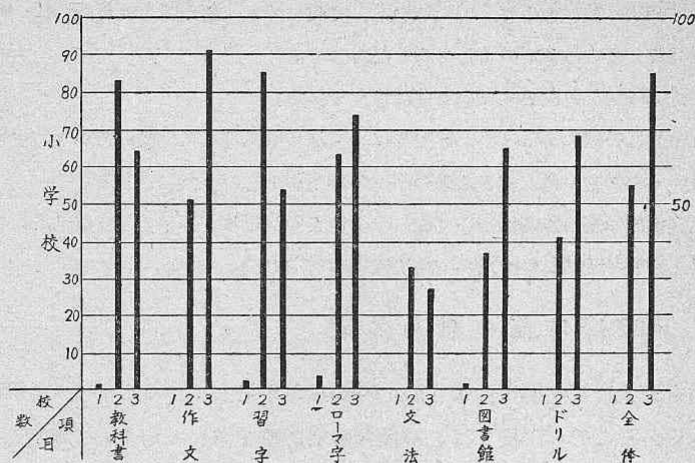
なお、個々の学年別の表をみて、印象づけられるのは、中学ではほとんど教科書教材の指導に精一杯で、他の領域（殊に表現部門など）に十分な指導時間の余裕を持てないのではないかということである。

4.2.3.3. 時間量の判断

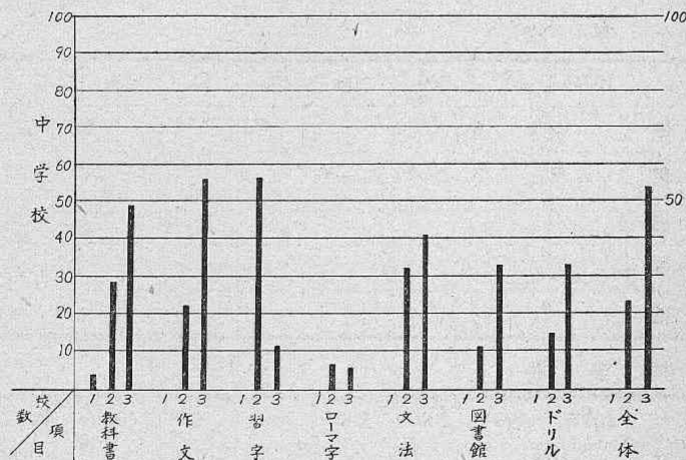
前項で学習時間配分に関して種々の矛盾や不均衡のみられることを指摘したのであるが、現場では日々の実践活動を通して、時間量に対してどんな感覚を持っているかを調査したものが次表である。これは、現場教師の体験に基づく判断の総和とみることができよう。科学的な設計を通じての判定ではないが、もっとも直接的、体感的なものとして、案外適正な傾向を示しているとも考えられる。

第10表 (1) 時間量過不足判定表

・註 1 時間量が多すぎる 2 現状でよい 3 時間とても不足



第10表 (2) 時間量過不足判定表



第10表からつぎのことが推定できる。

- ① 全般に現行の時間量は「不足」としている。
- ② 小・中ともおおむね同一傾向と考えられる。
- ③ 小学校では、教科書取扱いの時間が「現状でよい」としているのは、教材自体が総合的で、バラエティに富み、発展的取扱いが可能である為かもしれない。

- ④ 中学校では、教科書に関して「時間がとても不足」と判定しているのに、教材の最後事情と教材の質的な困難度に関係するものとみられる。
- ⑤ 習字は、現行を認定しているのは、特設してもしなくても実質的には一時間以上を実施している事情によるものと思われる。
- ⑥ 特に時間不足を訴えているのは作文である。
- ⑦ なおこの国によると小、学校では、文法学習に対して消極的であり、中学校ではローマ字学習をほとんど意識の中へいれておかないうらみがある。
- ⑧ 図書館学習の時間については、小・中ともかなり「不足」の度数が多いのであるが、他教科時間との融通については明白でない。

4.2.3.4. 時間の増加希望

前図を通覧して判明するように、時間数が不足しているというのが現実のようである。そこで、現場ではどの程度の増加率を求めているかを調査したのが次の第11表である。

第 11 表 総時数増加の倍率
小 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600	計	%
1 倍	15	3	4	5	1		1	29	11
1.5 倍	38	3	15	30	6	11	14	117	77
2 倍	1					2		4	3
2.5 倍									
3 倍				1				9	1

中 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600	計	%
1 倍	2	2	1	1		1		7	8
1.5 倍	2	16	7	11	5	16	10	67	81
2 倍		3	1	2		3		9	11
2.5 倍									
3 倍									

約80%が小・中とも1.5倍の増加を希望している。これは、学習領域の多いことと、内容の豊富さを処理し切れぬ現場の痛切な要求であろうか。むろん前述したように教師側の原因も種々あろうが、一つには、戦後の国語科教育の拡充に比例して、時間数が増加しなかった窮乏の表白とも受けとれる。中学では2倍の増加を望む学校が11パーセントもある事実はこれを裏づけていると思われる。

それでは、領域別にみて、どのような時間の増加を希望しているかをみると次のようになる。

第12表 時間の増加希望

小 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600	計	%
教科書中心	3	14	6	11	5	5	12	56	36
作文	2	12	6	13	1	5	2	41	27
習字		5		2				7	5
ローマ字		6	1		1			8	5
文法		1	1				1	3	2
図書館		7	3	8		1	1	20	13
ドリル		8	3	3				14	9
その他	1	2	2					5	3

中 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600	計	%
教科書の取扱い	2	10	4	6	3	6	5	36	41
作文	2	8	2	4	1	7	5	29	33
習字		1						1	1
ローマ字									
文法		2	1	1		4		8	9
図書館				2	1	1	1	5	6
ドリル			1	1		3	1	6	7
その他			1		1		1	3	3

小・中ともに、教科書中心の取扱い時数の増加を第一に希望している。第二位としては、作文の増加希望がある。これは、第10表の時間量の過不足判定とはやや異なった結果を示しているが、これは領域別に問うと、教科書教材が基本という観念に支配されているのではないかと推定される。総合的に判定した場合には、やはり、作文、図書館、文法などの領域が欠乏しているものと推定される。

4.2.3.5. 時間不足の原因

ところで、最初に立ちかえて、時間が不足となる原因を把握しようとしてみた。現状を正しく分析することによって、具体的な解決方向を発見したいと考えたからである。結果は次表の通りである。

第 13 表 時間不足となる理由

小 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600	計	%
① 教材が多すぎる	1	2	2		2			7	5
② 時間がつぶれる		9	3	4	1	4	1	22	15
③ 国語力の不足	1	13	3	14	1	3	2	37	25
④ 資料設備の不足	1	2				1		4	3
⑤ 指導技術未熟		2		2			1	5	3
⑥ 領域が多すぎる		9	8	7		1	4	29	19
⑦ 総合的、発展的は時間が延びる	2	15	6	8	2	3	6	42	28
⑧ その他	1	3			1			5	3

中 学 校

	100B	100	200	300	400	500	600	計	%
① 教材が多すぎる		2	1	4	1	3		11	12
② 時間がつぶれる		7	3	2		5	4	21	23
③ 国語力の不足	2	5	4	4	4	3	2	24	27
④ 資料、設備の不足	1			1				2	2

㉔ 指導技術未熟					1			1	1
㉕ 領域が多すぎる		2		1		4	4	11	12
㉖ 総合的、発展的は時間が延びる	1	5	1	2	2	6	1	18	20
㉗ その他							2	2	2

小 学 校 1 総合取扱い 2 学力不足 3 領域過多

中 学 校 1 学力不足 2 時間がつぶれる 3 総合取扱い

総合的取扱いが内容の広汎複雑のため、時間量を要することは当然であるが小・中ともに児童生徒の学力不足をあげて「指導技術の未熟」や「資料設備の不足」が遙か下位にあることは反省を要する現実ではなかろうか。正規の時間がつぶれるために予定進度を終了することが困難であるというのは、学校経営上の大問題である。学校行事や、集会についての再吟味、再検討の必要が十分に存在している、

4.2.4. 学 習 指 導 面

4.2.4.1. 国語科の学習指導重点について

一般に指導重点が広領域にわたりすぎ、基礎段階に位置づけられすぎているように思う。より現実的に焦点づけられ、児童生徒の実態に根ざしたものが乏しい。一例として主なものあげると

○小 学 校

言語生活の指導 読書生活の指導 読解力の向上 表現力作文力の向上
語いの拡充 漢字の習得 ドリルの重 視思構力の養成……など

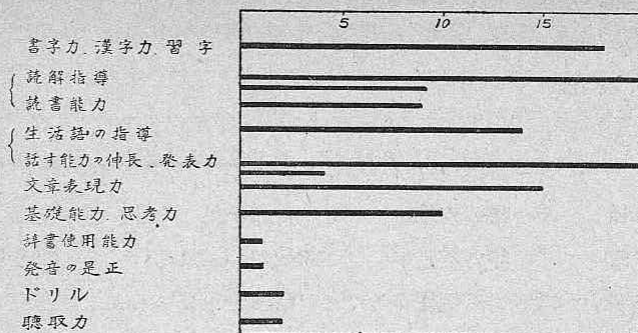
○中 学 校

読書力の養成 作文力表現力の向上 基礎学力の養成 文法力の向上
方言のきよう正 書字力の養成……など

全般的に具象性が不足のように感じられる。各校の実情に即したより独自の重点目標が揚げられて然るべきであろう。

○一例として小学校の100層（山村の）場合をあげてみる。

第 14 表



自由記述形式であった為に書く態度や観点はいろいろであったが、大項にまとめるとつぎのように判定される。

○小 学 校

- 1 話しことばの指導に関するもの 2 読解指導に関するもの
- 3 文字力や語に関するもの 4 作文指導に関するもの

○中 学 校

- 1 読解指導に関するもの（読書に関するもの） 2 文章表現に関するもの
- 3 文字力や語に関するもの 4 文法や基礎知識に関するもの

小学校では、話聴学習に相当の力点をおいていることが一目して判明する。これは、国語教育の進歩ともみられ、戦後の民主主義教育の形式的表現とも受けとられる。とにかく戦前の読解至上主義から脱却して、国語教育が、言語発達の自然の姿に沿って領域拡充を試みたことは一つの収穫である。

しかし、小学校では比較的、理解面や話しことばの表現面のみに視点が向けられ、文章表現面に盲点があるように感じられる。特に、ことばの論理的体系的把握を志向することが怠られているように思う。

中学校では、進学事情や、教師の学習指導方法にも因由するものと思うが、読解万能の印象がある。ただ、教科書教材の読解のみでなく、広く読書生活の深化を期待していること、反び、文法指導をも重点の中に考慮している点などにやはり発達段階の差に立脚していることが認められる。

今後、学習指導の重点を設定する際の態度として

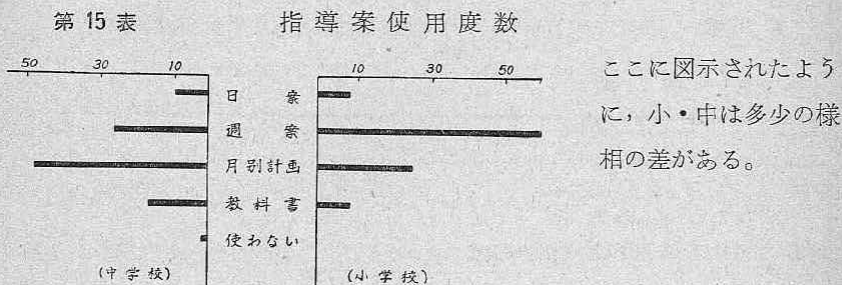
- ① 小中学それぞれの児童生徒の言語発達の段階と、次序を考慮しながらそれぞれの

学校の独自の実態に根ざすこと。

- ② 教材種別、領域を透視し、それらの比重を適切に判定しながら、重点を決定すること。
- ③ 重点間の系列や、順序を考えておかなければならない。
- ④ 重点は同時に、各カリキュラムの構造にも影響を与える関係にあらねばならない。
- ⑤ 重点はいわば指導者の意識の具象でもあるが、それは、常に現実を直視し洞察するところから生ずるものであることを念頭に置きたい。

4.2.4.2. 日常使用する指導案

ふだん最もよく使用する指導案は次の図の通りである。



○ 小 学 校

1 過案 2 月別 計画表 3 教科書 4 日案

○ 中 学 校

1 月別計画表 2 過案 3 教科書 4 日案

原則的にいえば、日々の実践指導には計画性が必要であり、その計画性を表示するものは、日案であるはずである。しかし繁忙な現場が果してその負担にたえ得るであろうか。これは、ある意味では白書的な性格を持つものである。日案とか、週案という形式的なワクではなく、問題はその内容であろうが、現場の実用性を示す一資料と考えていい。

もし、指導の粗案をいうならば、中学は比較的形式的方面では、おおまかなおさえかたを示しているといえよう。“教科書のかきこみ”が、もっと頻数の高

いことを予想していたが、調査の結果では三位となっている。実地調査等の機会でも、日案は研究指導の時だけという回答が多かった。殊に小学校では、全教科担当の建前からみて無理からぬ現象といえよう。ただ問題は、より簡便で一般化され、しかも正しい方向をおさえているような指導案が、それぞれの現場でどんな方式で打出されるようにすればよいかということである。

アメリカの著名な教科書会社の国語教科書のように、教師用書が見童用書そのまま転載して、指導のプランや説明の文章まで詳細に記述してあるような形式も、多忙な日本の教師に対して用意されていいことかもしれない。マンネリズムを避け、教師の研究意欲を害さぬように留意して使用に供するならば、指導書の無いものに勝ること万々である。

参考のため、地域別・年令別に分類したが、全体傾向とあまり変わらない。

第 16 表 指導案使用度数 (年令別・地域別)

小 学 校

		100B	100	200	300	400	500	600	計
日 案	30才迄の教師	8		2	3		4		17
	40才迄の教師	4		1	3		1		9
	40才以上の教師	4		1	2				7
週 案	30才迄の教師	35	3	14	34	5	8	11	110
	40才迄の教師	27	3	14	32	4	9	10	99
	40才以上の教師	20	3	9	29	4	8	9	82
計月 画 表別	30才迄の教師	21	1	6	7	4	1	7	46
	40才迄の教師	12		6	7	4	2	5	36
	40才以上の教師	15	2	4	6	3	2	6	38
教 科 書	30才迄の教師	7	1	4	1			1	14
	40才迄の教師	8	2	1				2	13
	40才以上の教師	7	1	2				2	12
使 わ ない	30才迄の教師								
	40才迄の教師			1					1
	40才以上の教師								

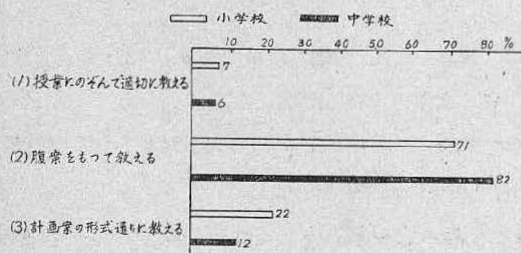
中 学 校

		100B	100	200	300	400	500	600	計
日 案	30才迄の教師		2	2	2	1	1	1	9
	40才迄の教師				1	1	1	1	4
	40才以上の教師				1	1	1	1	4
週 案	30才迄の教師	2	7	3	3	1	11	1	28
	40才迄の教師		4	1		1	7	1	14
	40才以上の教師		4	1	1	1	4	1	12
計月 画 表別	30才迄の教師	1	8	3	6	4	9	10	41
	40才迄の教師	1	7	1	5	1	7	9	31
	40才以上の教師		9	2	2	3	8	5	29
教科 書	30才迄の教師		4	1	5		1	2	13
	40才迄の教師		3		4	1	1	1	10
	40才以上の教師		2	3	2	1	3		11
使 わ ない	30才迄の教師		1						1
	40才迄の教師			1					1
	40才以上の教師				1				1

4.2.4.3. 指導の進めかた

実際に指導案を持ちながら、どのような授業の進めかたをしているのかについて探ろうとしたのがこの調査である。

第17表 指導の進めかた



この調査で、はなはたしくも実態が露呈した感がある。前の指導案の調査では、大部分が週案なり、月別計画表なり、日案なり……なんらかの形式をふまえた指導案を持ちながらも

現実には、もっとも非形式的な「腹案をもって教える」という頻数が多い。むしろ、実践の営為は形式主義では不可能であり、生動する被教育者に対応しながら進められねばならない。

しかし、それ故に、当初から腹案をもって教え、計画案の形式をふまないということにも矛盾がある。小・中ともほとんど一致した比率を示しているだけに考慮を要する点であろう。

今後の改善の要点として「使える指導案」を、周密に、十分に駆使することであり、これはまたカリキュラム、プランの改善にもつながる問題である。

4.2.4.4. 学習形態使用頻数

第 18 表 学習形態使用頻数 (1位のみ)

	小 学 校							中 学 校						
	1年	2年	3年	4年	5年	6年	頻出度 数計	%	1年	2年	3年	頻出度 数計	%	
A 講義聴取学習	18	11	18	24	27	24	122②	13	33	43	53	129①	47	
B 問 答 学 習	125	135	120	101	91	83	655①	70	42	30	20	92②	33	
C 討 議 学 習	6	4	7	14	20	16	61③	8	6	11	4	21③	8	
D 発表報告学習	3	1	4	5	3	10	26⑤	3	6	4	7	17④	5	
E 創 作 学 習	1	1				1	3⑦	0.5			1	1⑦	0.5	
F 劇 化 学 習	1	1	1				3⑦	0.5				—⑧		
G ドリル学習	5	3	2	3	2	1	16⑥	2	2	2	3	7⑥	3	
H 読書学習 (読書による生徒の 独自学習)	1	2	9	10	10	16	48④	5	3	3	4	10⑤	3.5	

使用度数一位の集力度は

- 小 学 校 1 問答 2 講義 3 討議 4 読書 5 発表報告
 6 ドリル 7 創作 7 劇化
- 中 学 校 1 講義 2 問答 3 討議 4 発表報告 5 読書
 6 ドリル 7 創作 8 劇化

以上を通覧すると、小・中とも第一位～第三位までは使用頻度の多い学習形態であることが常識的にも推測できるが、そこに多少の学校差がみられる。

○これを簡約すれば

- ① 講義は教師中心の代表的形態であるがこれが中学に多く、小学校では第二位であることが発達段階差に即応していると思われる。

- ② 問答学習は、いわゆる講義よりは個人差が加味され、学習の誘発や、刺激および学習者の反応検証の機能を発揮するものであるが、これは小学校に多く、おおむね妥当と思われる。高学年に進むにつれて漸減している傾向もよい。
- ③ 戦後、一時びまんした「討議学習偏重」の色彩がうすれて、かなり適当な位置づけを得たように考えられる。
- ④ 発表・報告の学習形態がかなり活用されてきたことは戦後の進歩であろう。（第二位の頻度をみるとかなりの集中度になっている。）
- ⑤ 劇化・創作は、第三位の頻度をみると少し出てくるが、一・二位ではほとんどみられない。
- ⑥ 読書学習やドリル学習という形態分類はやや不定位であるが、いろんな学習指導書にも引用されているのでこれによってみた。回答の印象からはやはり不明確といわなければなるまい。但し、自主的学習度の強い読書学習は、学年発達につれて増加しているところに健全な方向を発見できる。

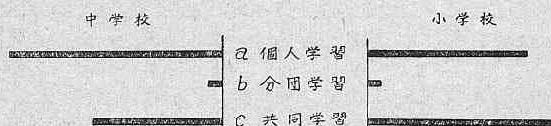
◎学習組織の使用度数

学習形態と学習組織は強い関連をもち、一対のものとして考察することが良いと考えられる。しかし、その関連方式を類型化することには多少の問題もあるので切りはなして調査してみたわけである。

第 19 表 (1) 学習組織の使用度数（1位のみの学校数）

	小1年	2年	3年	4年	5年	6年	頻度計	中1年	2年	3年	頻度計
a 個人学習	66	65	69	63	69	69	401②	51	55	56	162①
b 分団学習	2	3	4	5	10	13	37③	5	4	1	10③
c 共同学習	86	88	80	86	71	70	481①	35	32	33	100②

第 19 表 (2) 同上 100 分率比較



中学では、個人学習が圧倒的に多く60%を占める。

小学では、共同学習が、個人学習をわずかに上回って52%である。

ともに分団学習は最下位を占める。ここに戦後一時流行した「グループ」学習の衰退をみる事ができよう。これは社会科等の領域では未だ十分の勢力をもっていると推定される。

そこで、分団学習の衰微は ①討議学習の消長と関わりがあるか ②画一教育への後退か ③基礎教科に、分団学習は不適當か という三つの問題を提起しているものと考えられる。②について断言はできないが、①と③は肯定できると考えられる。

学習形態や、組織についての今後の改善点

- ① 全般には適正な傾向と思われるが、極めて変化や、弾力性に乏しい使用状況とも考えられるので教材の性格と児童生徒の発達に即してより大胆な使用技術が望まれる。
- ② 具体的には、中学ではより多く分団学習を採用して自発活動の促進を図るべきであり（二位の集中率でも分団は低い）小学校高学年ではより多く、個人学習を使用すべきであると思われる。

——わずか三項目の中で、分団が三位に次序されるのは当然ともいえるが、二位の集中率でも、殆ど現出しないところに問題があろう。

4.2.4.5. 能力別学習について

第 20 表 (1) 国語科能力別指導状況 (小学1～6年計)

層 別		分校区	山村	平山村	平村	漁村	町	都市	計	全調査校との比
学級内で	2グループ編成		13	2			1		16	1.5
	3グループ編成		11	6	2	1		2	22	2.3
	時々能力別	18	104	39	55	2	18	39	294	31.0
能力別学級			6							
学年撤廃能力別							4		10	1.3
イ 効果があがった			12	4	3	2	2	5	28	
ロ わからない		3	19	6	10	2	4	6	50	
ハ 効果があがらない		1		1					2	

第20表 (2)

(中学1～3年計)

層 別		分校区	山村	平山村	平村	漁村	町	都市	計	全調査校との比
学級内で	2グループ編成				1		3		4	1.5
	3グループ編成			3					3	1.1
	時々能力別	2	7		2		9	4	24	9.0
能力別学級				3	6				9	3.4
学年撤廃能力別										
イ 効果があがった		1		1	2			1	5	
ロ わからない			2	1	1		3	1	8	
ハ 効果があがらない			1						1	

この表から次のことが要約される。

- ① ニグループないし三グループで編成する、いわゆる昨今の“能力別学習”は、一般に実施数が乏しい。
- ② 時々能力別指導をするという、随時編成形式のものは小学校に特に多いが、中学校でも一位を占めている。
- ③ 能力別に固定学級を編成するタイプは、中学校に現出している。この理由は、進学指導のためや、中学校が教科担任制であることに求められる。
- ④ 学年を徹廃して、能力別編成をしているダイナミックな形態のものは、小学校に現出している。

これらの点を、現地面接調査等の結果と照応してみると、現段階ではつぎの問題点が指摘できる。

- (1) 戦後、国語科で提唱された＜同一学級内における能力別学習＞は、ほとんど結実していない。
 - (2) ただし、その影響もしくは、残存形態としての随時編成の自由形態のものがかなり実施されている。いわゆる“学習の個別化”への努力として試みられている程度と推定する。
- (1)の理由としては、資料設備の不足（特にワーク・ブックやテスト類の不足、補充テキストの欠乏、個別的な教弁物の不足など）評価の複雑性（進度、進級の適期判定の困難さに通ずる）教師の労力過重などが主としてあげられている。

上述の障害のために、理論的には学習効果の増大を予想しながらも、消極的な態度に帰着するものと推定される。従って大部分が「随時編成形式」に傾斜してしまうわけである。それ故、このような可動グループへの断続的指導では、客観的な評価は困難となり「効果がわからない」という結果が多くならざるを得ない。

- (3) 能力別固定学級については大きな問題がある。それが、共通の指標と、共通の系列のなかで指導され、評価の方針や進級等の基準が同一でない限り、むしろ「能力別指導」の本質に反し兼ねない。ここでは特に指導者の教育的信念や指導力およびABCクラス担任相互の融和協調が絶対不可欠の条件となる。まして、進学のためというような実利的な便宜主義が混入しては教育の本質をゆがめかねない。
- (4) 学年を徹廃するウイネッカ・システムのような形式のものは特例であるから問題とはならないが、現行の公学校の指導体制と、学校組織のなかでは、複雑な条件を内包しなければならない。必ずしも効率的な方法とは考えられない。

要するに、能力別指導については、本県でも研究指定校などでは所期の成果を収めたようであるが、一般には普及し難い実状にあると思われる。能力別指導を推進するためには、結局 ○教師の深い指導力 ○教師のたゆまぬ努力と学力 ○教具資料の整備普及 ○指導技術の多角的研究 ○評価基準の設定と評価の能率化 などの条件が満たされなければならないであろう。

このことを裏書きするように、効果があがらなかった理由としてつぎのようなことが回答されている。

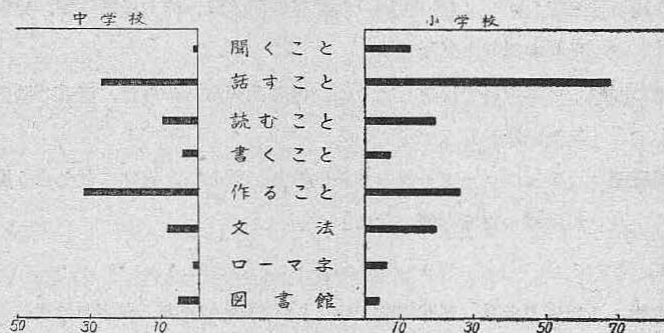
- | | | |
|--------------------------|------------|---------------|
| A 教師側資料設備の不足 | 指導技術の未熟 | 学校全体の協力不足 |
| B 時間の不足 | 帰宅を急ぐ | 教師が集会や行事に追われる |
| C グループが多くて手が回らぬ | 教師の労力がたいへん | |
| D 児童の学習意欲の不足 | | |
| E 習得したものを巧く表現できないので進展しない | | |
- } 生徒の質に関するもの

能力別指導の成果を期待するには、今後なお多くの階ていを経なければならぬであろう。

4.2.4.6. 国語科学習指導上の困難度

国語科にはさまざまな障害が横たわっているが、子どもに直接大きい影響を与えるものは学習指導場面である。その学習指導上の困難点を現場ではどのように意識しているかを洗ってみたものがつぎの表である。

第21表 領域別困難度数 (1位のみの頻数・学校数)



○ 困難度の順位

小学校	1 話す	2 作る	3 文法	4 読書	5 聞く
	6 書く	7 ローマ字	8 図書館		
中学校	1 作る	2 話す	3 書く	4 読書	5 文法
	6 図書館	7 聞く	8 ローマ字		

小・中とも、表現的領域に多くの困難を感じているが、小学校では「話しことば」を第一とし、中学では「作文」を第一としている。この話す生活と、文章生活の相違は、前項の指導重点に述べたところと同一である。理解的な部面にくらべて、表現的な分野では指導系列をおさえることがむづかしい。素材も定着しにくく、個人差がひろく展開する世界である。理解部面を代表する「読むこと」の困難度が小・中ともに第四位であること——しかも比率は極めて低いことは興味深い事実である。

小・中ともに「話すこと」の指導に抵抗を感じながらも「聞くこと」の指導にあまり障害を感じていないのは、一つの問題点であろう。話聴学習は、話と聴が相協応してこそ充実し得るものである。「聞くこと」の指導を皮相

的に考え吟味が不足なのではないかとも思われる。

○領域別の具体的な困難点（指導上での主な悩み）

実践の場では具体的にどのような悩みを感じているのであろうか。現場の卒直な告白を求める意味で、記述してもらったものを大きくまとめたのが次の数例である。

○話 す こ と

- ・児童生徒の言語能力面（語い貧困、共通語使用困難、能力段階不明、発表意欲不足、発表態度未熟など）
- ・教師側の問題（不定形で指導しにくい、指導系列がわからぬ、指導の機会がつかみ難いなど）
- ・施設環境面（テーブルクーラー等の効果的教具が乏しい、自然に話し合う場の設定が困難—対話場面—など）

○作 る こ と

- ・児童生徒（記述力欠乏、興味体験が乏しい、思索力貧困、文字力低次）
- ・教 師（指導時間の不足、処理の過重、作文評価基準不的確）
- ・環 境（文材・例文の不足、記述する際の環境調整がむづかしい）

○文 法

- ・児童生徒（興味がない、必要感の欠除、文法意識がうすい）
- ・教 師（文法の指導系統不明—新しい文法指導の意義方法をつかめない、文法の有用性をつかませられない）
- ・環 境（効果的な文法指導資料、教具が乏しい—小学校）

○読 む こ と

- ・児童生徒（語い力、文字力低劣、読解力不十分、読みの不正）
- ・教 師（能力別指導や個別指導をする時間的余裕がない）
- ・環 境（テストやワークブックの整備が不十分）

以上の回答を、面接調査の一部の結果から推定して、教師の意識を主体にあげてみる。

- ① 話すこと（話聴能力の発達段階が不明確であるために、指導体系が不明確である話型の把握が困難である）
- ② 作ること（教育課程への位置づけ不明確であり、題材設定に対してもはっきりし

た体系を持ち得ない。処理労力過大)

③ 文 法 (機能文法的指導方法の不明確, 文法への興味と関心の不足)

④ 読むこと (読みの多角的指導法未熟, 読みの個別指導の困難……時間的)

結局, 教師の意識する困難性は, つぎの四分野から生じてくると思われる。



現実の困難はこの四者の相関から発生する。教師が, 自己の能力を基底において, この四分野を相関的に通視する時, 指導上のあい路は解明される。

ただその際, 教師がどの分野に最大のあい路を見出し, その排除に努めるかによって, その教師の <構え> が決定されてくる。

調査面の印象からいえば, 一般に児童生徒(被教育者)の側の要因をつくことに比重がかかり, 教師(教育者)の側の要因を摘出することがやや軽いのではないと思われる。このことは, 次の項目でも明白に現れている。

4.2.4.7. 国語科指導上の一般的障害

国語科の一般的障害点 順位を示す 5位まで

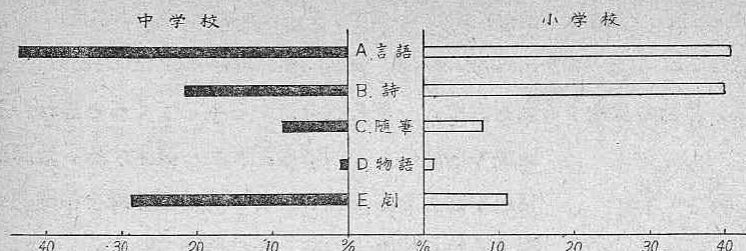
小 中			小 中		
2	1	A 指導時間の不足	3	3	F 児童の国語能力の低劣
1	2	B 教材研究の時間が乏しい			G 教科書の不備や欠陥
4		C 教授資料, 学習資料, 施設の不備			H 生徒の興味の欠乏や国語科の軽視
	5	D 指導者の国語的教養の不足			
5	4	E 指導技術の未熟			I その他

指導者の側の原因である <技術の未熟> や <国語的教養の不足> が, つねに <児童の国語能力の低劣> よりも下位にあり, 軽度の原因となっている。このことによっても, 教師自らの要因をつく度合の低さが指摘されると思う。お互いに自己検討が必要ではないだろうか。

4.2.4.8. 題 材 別 困 難 度

前述の一般的な障害点や, 領域別の困難度をさらにしぼって, 教科書教材について, 困難度を調査してみると, 次表のようになる。

第22表 題材別困難度（一位集中度数率）



○ 順位

小① 中① 言語母胎の群（言語学・国語学習・文法教材……）

小② 中③ 詩情表現の群（詩・歌・俳句……詩文……）

小③ 中② 演劇の群（紙しばい・シナリオ・台本……）

物語教材にはほとんど抵抗が感じられていないようである。

随筆もたいした障害を含む教材とはみられていない。

○ 困難とする理由

① 言語教材

興味的でなく、子どもの学習意欲を誘発するに困難である。

高度な理解を必要とするので、生徒の能力をこえる。

教師自身の国語的教養や、言語学的知識がないとこなしていけない。

生徒の学習活動を多様に展開できない。

○ 詩情表現の教材

鑑賞指導の困難——いわゆる詩情や詩精神のつかまえさせかたの問題。実作指導については表現技術の教えかた、詩の形態をどうまとめるかなどの困難点。

○ 演劇教材

実演指導、実技指導の複雑さ。舞台その他、場の設定のやっかいさ。時間がかかる。など

ここで、注目すべきことは、象徴的なものの理解をも必要とする詩が、中学では三位となり、実技実演を望まれる演劇教材が小学校とは逆に第二位となっていることである。

この原因は、中学生はやや高度な理解鑑賞にたえ、自発学習に委ねる部面も可能であるが、小学校では詩の簡潔な表現を、散文ほどに理解できないという

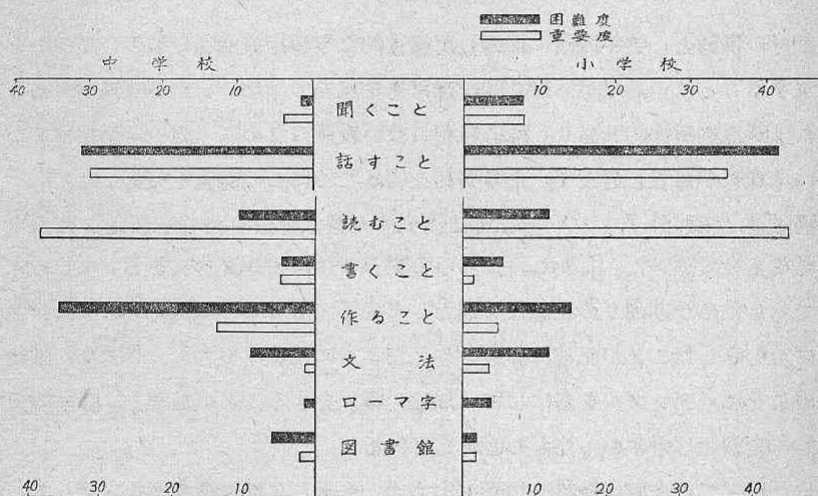
能力上、指導法上の相違であると考えられる。

また、演劇は、中学生の発達段階からくる心理的な原因のため、小学生ほど自由な笑演活動ができず、中学校での指導重点もとかく理解活動中心におかれているためとみられる。要するにこれらの現象は、小・中学生の発達段階の差と、教師の指導意識の差に基づくものである。今後は、中学でも大いに「表現活動」を重視する方向に改善の目を向けなければならない。

4.2.4.9. 領域別重要度

困難度との対比において、教師の意識を洗ってみたいと考えた。

第 23 表 領域別・重要度・困難度比較表 (一位集中度数 百分率)



○要 点

- ① 重要度と困難度にかんがりのずれがある。これは意識と現実の差異である。
- ② 読むことでは、極端な開きをみせているが、重要とする領域がそれほど指導上むづかしいという判断であるから、これは問題が少ない。
- ③ しかし <作ること> および <文法> のように、重要度の低いわりに、困難度が高い場合は大きな問題である。面接調査や、実地調査の一部を通してても、<作文指導> や <文法指導> はきわめて低調である。しかもこの低調の原因が「とりあつかいが困難だが、それほど重要ではないから放置しておく」ということ

ろにあるとすれば、これはまことにゆゆしい大問題であるといわなければならない。

国語科の各領域がバランスを保ちながら、しかもそれぞれの独自性を発揮するところに国語科の望ましい発展があり得ると考える。しかるに現状は、あいまいで、特定領域のみが偏重されているとしたら、これは現在の国語科の病弊であり「新しい国語教育」の理念と背馳するものである。この大勢は、詳密な実地調査等の結果とも照合して判定すべきことであろうが、これまでの段階でも、現場の「読解第一主義」「解釈中心」の色彩が感じられてならない。その上、教科書中心の思考が働き、それに、時間数の条件も加わっている。

4.2.4.10 国語科学習指導過程

教材の類別と、学年段階に即応した模式的な学習指導過程の型のいくつかを設定することは、あながち形式的な無意味な試みではない。学習の展開がともすれば偶然的断片的であり、殊に経験の浅い教師のために一応の常態を示すことには意味があると考えて、その資料を得るためにこの調査を実施した。

発送前（昭和31.7.）に、国立国語研究所の興水部長の 労作を拝見したので参考にさせて頂いた。しかし、こちらの調査では自由起述形式をとったし、大数であるため予期通りの正確な分類として完了することには困難があった。サンプルを示したことが記述に影響を与えたように見受けられた。やはり、国語研のように、サンプルを基にして、加除、挿入をすることが処理上は能率的であり、類型化しやすかったものと考えられる。

したがって、今回は最終的結果を出さず、今後、各地の指導案を収集して、それらの累積の結果を類型化していきたいと考えている。ここでは主として、指導過程を通覧した際の感想を述べることにする。

随筆・物語教材は一般的な国語学習の型を示現している。おおむねつぎの型に統合される。これを基本型と名づけてもいい。

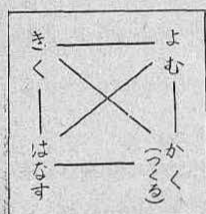
次の基本型は、読解の世界における解釈学的指導方法の原譜と考えることができよう。読みを中心とし、文字語いの認知を基底としながら、よみを拡充し解釈加工の段階がうきぼりにされていると思われる。戦後の国語教育のいわゆる総合的機能的な展開方式がどのように具現されているかをみることは、極め

- 1 題目の話合いや、経験の想起
- 2 教科書の通読——第一次のよみ
- 3 新出文字語句の指導
- 4 教科書の精読——第二次のよみ
- 5 内容の話合い
- 6 教科書の味読——第三次のよみ
- 7 新出文字語句の練習

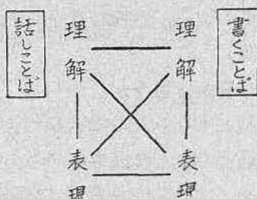
この段階はどの型でも変動はなく共通である

4以降には作業や朗読などの仕事が混入して、前後してくる場合がみられる

て興味深い問題である。しかしこの調査では、領域を区別したので、つぎの図



=



のような、四相相関の姿が具現されにくかったと考えられる。だいたい紙上調査で、この図のような力動的展開

を表示するのは困難なことであろう。

こうしたことは、紙上調査の分析項目から生まれでてくるものではなくて、現実の展開の流れの中で、よりの確にしかも生々としてとらえることができよう。そこで、このような、展開の模式的なものを設定するにはつぎの方式がよいと考えている。

○紙上調査→大分類→詳細な研究授業案の集積と分類

○実地調査→要点記録（同時に録音や撮影による記録）

上の二者を総合的に研究する→類型化

その意味ではこの仕事は未完であるがいまの段階での大要をまとめてみる。

劇教材の基本型

- 1 題目の話合いや、経験の想起
- 2 教科書の通読——第一次のよみ
- 3 新出文字語句の指導
- 4 教科書の分担よみ
- 5 演出・劇化
- 6 演技の批評・修正
- 7 上演
- 8 感想や劇創作
- 9 または文字語句練習

詩教材の基本型

- 1 } 同前 詩作が先行する場合もある
- 2 }
- 3 }
- 4 第二次のよみ
- 5 内容についての話し合い
- 6 朗読練習
- 7 感想
- 8 朗読
- 9 詩作（または全文視写）
（または暗誦など）

言語教材の場合はだいたい〈物語・随筆教材〉の型と共通しているが、言語のくみたてや、言語収集活動などが先行していることもある。

おま と め

指導過程の型を分類していく作業を通じて感じたおもな点はつぎのようである。

① 形式上の長所

言語経験の重視 実技実演項目の増加 発展的取扱いへの努力 資料の多角的駆使への努力 総じてバラエティに富んできた。

② 警 戒 点

イ 学習指導形態や、組織の特質が過程の次序の中で考慮されているか、どうか。

ロ 予備調査的準備の欠除

ハ 教材の性格の吟味は十分か、どうか。

ニ 教師の指導助言の範囲とありかたの明示ができるか、どうか。

ホ ドリルの位置づけが過程の上では終末にのみあるが、それ以前の段階でも考えられないか。また、極めて部分的であるが（文字・語句という表現になっている

第 24 表

国 語 科 に 対

小 学 校

項 目	層 学年	1 0 0 B			1 0 0			2 0 0			3 0 0		
		1.2	3.4	5.6	1.2	3.4	5.6	1.2	3.4	5.6	1.2	3.4	5.6
好きである(上)		2	2		45	27	26	18	9	11	29	26	13
普 通 (中)		9	9	6	57	76	77	26	37	35	45	55	55
好かない(下)		1	1		3	3	2				2	5	7
男の方が好き		2			6	9	7	2	5	2	7	7	3
女の方が好き		1	1	4	17	40	48	5	8	23	14	17	33
男女差なし		7	9	2	76	53	46	30	29	21	44	43	29

中 学 校

項 目	層 学年	1 0 0 B			1 0 0			2 0 0			3 0 0		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
好きである(上)		1	2	1	4	4	5	4	2	1	4	5	6
普 通 (中)		3	2	1	16	15	14	5	6	6	9	8	7
好かない(下)						1				1			
男の方が好き					2	1	5	1			1		
女の方が好き		1	1	1	8	11	11	2	4	5	5	8	9
男女差なし		1	1	2	6	5	3	4	4	3	6	4	3

が) それでいいか。

へ もうすこし他領域の活動もとりにれて表示できないか。

結局学習の展開は、質的にはらせん的上昇を示すことが望ましいわけであるが、その基底をおさえるためには、前述したように ①形式の分析だけでなく ②生動している学習活動そのものを把握することが必要であり、そのための実地研究が不可欠の条件である。

いずれにしても、学習指導の向上には現状として ①基本類型の設定(教材種別、学年段階別)も無意味ではないが、同時に ②教師の言語学的文学的知識と言語技術 ③指導技術上の欠陥 ④教具資料の機能的使用における不備等を摘出し、これの改善策を打ち出すことこそ刻下の急務であると思われる。学習指導過程のそれぞれの切断面に、教師・生徒・学習材・場等の要素が、力動的なからまりを見せているからである。

4.2.5. 児童生徒の実態

4.2.5.1. 国語科に対する愛好度

す る 愛 好 度

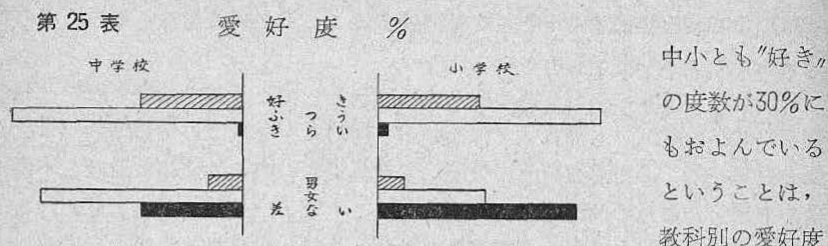
4 0 0			5 0 0			6 0 0			計			合 計
1.2	3.4	5.6	1.2	3.4	5.6	1.2	3.4	5.6	1.2	3.4	5.6	
6	3	3	11	11	5	12	8	5	123	86	63	272
7	11	10	13	14	21	17	20	23	174	222	227	623
1									7	9	7	23
1	2	3		1			3	4	18	24	19	61
3	5	1	1	8	10	3	10	11	44	89	130	263
4	1	5	19	10	9	23	17	13	203	162	125	490

4 0 0			5 0 0			6 0 0			計			合 計
1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
2	2	3	7	2	5	7	4	4	29	21	25	75
4	4	3	14	18	15	6	8	9	57	61	55	173
				1						2	1	3
			3	1	1		2	1	7	4	7	21
1	3	3	10	12	11	8	8	9	35	47	4	113
3	1	1	7	7	8	4	3	2	31	25	92	17

(1) 他教科に比較してどの程度国語を愛好するか。

(2) 性別にみると、愛好度に差があるか。

の二項をみたものが24表である。



4.2.5.2. 男 女 差

○男女差、については、学習活動状況でもふれるが、一般に女子が愛好し、特に中学校ではいちじるしい。個々の児童の反応の総和によって判定したものであるから全体傾向を推定する資料にしかなり得ないが、男女差は存在するという考えは必ずしも不適切ではない。男女の学力差とも関連して考えられる問題が存在するからである。

昭和30年度に、当研究所が作成した「文章読解力検査」の全県成績について男女別に検討してみたところ有意差には至らないにしても、問題領域によってかなりの平均差がみられた。

第一次調査の結果では、女子の方がよいと判定する傾向が強いのであるが、その理由の主なものを含めてみると、

- ① 女子は国語学習に興味がある。
- ② 女子は学習に熱心で持続力がある。
- ③ 女子は文学的鑑賞を好み、感情がこまやかである。
- ④ 女子は機械的な読み書きが得意である。
- ⑤ 女子は家庭学習をまじめにする。 等の点があげられている。

差なしとするものの中には

- ① 男子と女子では傾向が違う、頭脳の構造のちがいである。
- ② 女子がよく勉強するからよいので本来は差がない。等の理由がみえる。

また男子の特質をみようとする意識のみられるものには、

- ① 男子は思想的な文の理解にすぐれている。
- ② 男子は批判力、推理力にすぐれている。
- ③ 男子は科学的よみものを好む。 等がある。

これらの理由は、端的で素朴な表現であるけれども、一般的につぎのことがらが容認されると思う。

- ① 学習態度は、女子がよく、学習量も女子が多い。
- ② 国語科愛好度は女子が強い。
- ③ 男女の理解や、興味の領域に差がある。

以上の三項は表層の見解にとどまるので、調査者としては、特に③に注目している。

第一に、男女の知能差の検討が、根本問題であるが、先年当研究所で、算数労力検査作成の際、抽出校に日中B式知能検査を同時に実施して性別の比較研究をした結果からは有意差が認められなかった。(A式は、言語形式であるので、この結果はあるいは関連があるかもしれないが)従って根本的に優劣の差はないものと考える。

そこで第二には、前述の③に通ずる条件として、男女の理解構造の差違が考えられる。これは文章読解力検査の成績では、男子は<正確度>や<大意把握力>にすぐれ、女子は<細部の読みとり>や<文章事実の発展の推理>にすぐれていた事実に基づくものである。これは、国語の学力検査を作成した他府県研究所の場合でも同一傾向であることが認知された。実践現場では、このような男女の傾向を念頭において指導を進めるべきであろう。(男女の理解構造に本質的な相違があるかどうかを精査することは容易な仕事ではない。知能興味読書成熟度、性格、環境などの等しい標本群を整えて、実験的手法で究明していくような困難な作業が想定される。)

第三には、読みの成熟度に男女差が存在するのではないか、という仮説であるが、これも、生理的身体的知能的環境的条件を齊一にしての精査がなければならない。

このような観点を別にしても、実際指導では、○男子が読みへの興味を抱き
○男子の学習態度が向上し、学習量も増し、○家庭学習にも積極的になるよう
に仕向けることが第一である。なお、男女の傾向を示す資料（第26表、小・中
学校）を附記する。

① 小中は、全然同一傾向であるが、小学校では第二位が演劇で、児童の表現活動を
愛好する発達段階を反映しているが、中学校では、演劇が第三位になり、詩が第二
位に上昇しているのは、心理的理由によるものであろう。

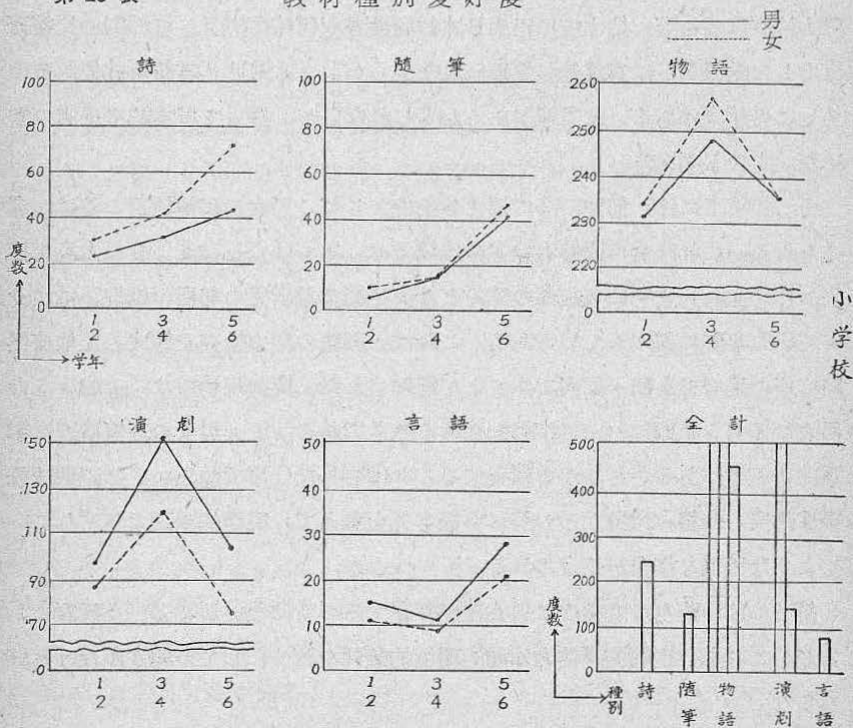
② 女子は一般に、情緒的素材（詩・物語）を好み、男子は、論理的素材（言語教材）
で女子をしのいでいる。

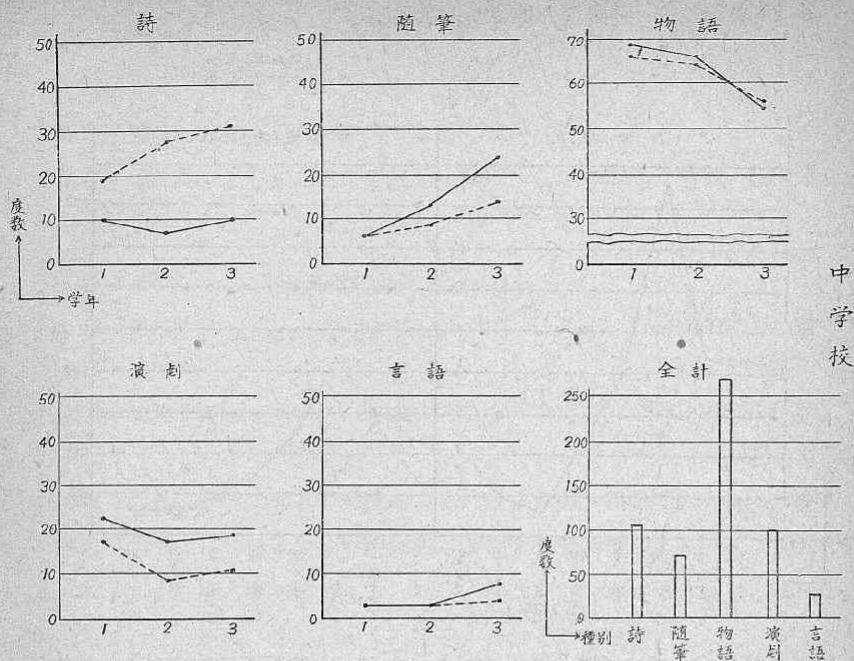
③ 男子が、小中ともに、女子よりも演劇を好むのは、外向性で活動型のためであろ
うか。

前にも述べたよう、に指導の際に性別を前提とするのではなく、これらの現象
を意識において取扱いの工夫をすることが望ましい。

第 26 表

教材種別愛好度





第 27 表 国語科学習活動状況 (○活発の方)

性	年	1	2	3	4	5	6	7	8	9
男		○	○	○	○					
女						○	○	○	○	○

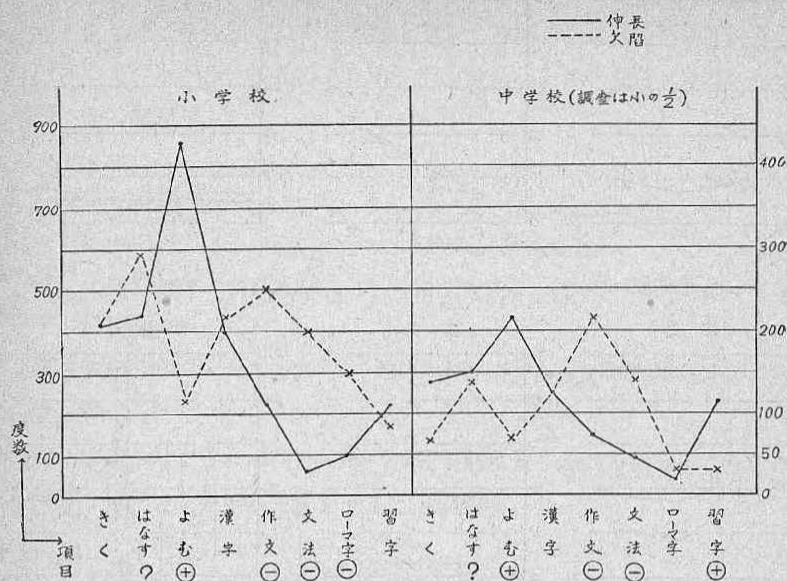
全般におもしろい傾向である。男子は小学校高学年ごろから漸次、学習活動が不活発となる。これは読解力検査の成績傾向に等しい。心理的発達段階からくる原因もあろうが、現場としてはまず、男子の粗放で外向的な学習態度を改めさせ、じっくり内面に向って、文字や文章面に定着させるような指導が大切になってくる。根元的に知能の差がないとすれば、ある程度、後天的な、学習量や、学習の質の問題となるからだ。

4.2.5.3. 国語学力の伸長面と欠陥面

戦後の国語教育を領域別にみて、学力が伸長したと思われる点は○を、欠陥が認められるものにはXをつけて判定してもらった結果が、第28図である。

第 28 表

国語学力伸長面と欠陥面



伸長の著しいものは「読むこと」であったが、欠陥面では作文が①、文法が②という結果であり、指導上の困難度の高さに通じるものがある。ただ、話すことについては伸長と欠陥が相殺している状態は奇妙な現象である。戦後一時強調された「話しことばによる民主主義教育」が、後退したのであろうか。話すことの教育に、話すことの質的向上を考えるようになった現れか、または指導系列が不明なため評定が混乱しているためかのいずれかであろう。とにかく国語教育では、「作文」「話聴」「文法」の領域が、現在の盲点と目される。

附 男女差資料

第 29 表

学力伸長面の性別比較

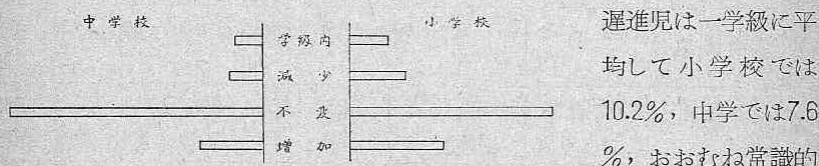
		きく	はなす	よむ	漢字	作文	文法	ローマ字	習字
小学	男		○						
	女	○		○	○	○			○
中学	男		○				○		
	女	○		○	○	○			○

註 習字についての女子優勢には問題を感じる。文法優勢は男子の前述の特質か。

4.2.5.4. 国語科の遅進児

国語科では、どんな点に障害をもつ遅進児がいるか。読みの不振児に関する診断と治療については、当研究所でも数年前から研究が進められているが、その他の領域についてもぜひ究明されなければならない問題である。教師の判断による遅進児はどれ位いるかを調査したものが、第30表である。

第 30 表 遅進児数の比率



遅進児は一学級に平均して小学校では10.2%、中学では7.6%、おおむね常識的な比率である。中学で遅進児が減少するのはどういう理由であろうか。教育的に重大な問題は、学年の進むにつれて、遅進児もまた増加するという見解である。減少率よりも、増加率が高まっていくのは遅進児を救済し得ない現実の露呈とみていい。読み、話し、かく、作る、それぞれの領域において、有効な治療方法が発見され、これを推進しなければならない。不振の原因を、生理的、心理的、性格的、知能的、技術的、指導組織的等の各種の条件のなかから求めていこうとする、日本治療教育研究会などの仕事は極めて意味のあることである。劣等児が放置されていては、特に国語科は文字、言語を習得する基礎教科であるだけに反民主教育のそしりを免れない。

4.2.6. 学習環境面

学習効率を高めるためには、環境条件を整えることが基底的な問題である。環境には心的な動的な部面と、物的な静的な部面がある。場の構成というような、力動的関係は、広領域にわたって考えねばならない。しかし、ここでは、紙上調査の限界に沿って、主として教具資料の一部をおさえてみた。

施設設備や、学習資料のような物質的、経済的な条件では、つねに、地域差が伏在してくる。“文章読解力検査”および“読解力検査”の全県成績でも、明確な地域差が指摘された。これは、各種の要因が総合された結果ではあるが中でも、言語環境から文化度の相違——小さくは、学校の学習環境の差、施設

設備の充実度のちがいが主要な原因のひとつであろう。

4.2.6.1. 学校図書館等

第31表 学校図書館その他
小学校

		100B	100	200	300	400	500	600	全
		分校	山村	平山村	平村	漁村	町	市	
A 学校図書館	あ	3	52	19	35	6	10	13	138
	る	3	4	2	2	1	2	2	16
B 蔵書数	総冊数	172	724	1,073	1,001	802	1,745	4,160	1,382
	一人当り	1.4	3.1	3.3	3.2	2.4	2.1	1.8	3.1
C 司書関係	い			1			4	6	11
	る	6	56	20	37	7	8	9	143
D 学級文庫	あ	4	33	12	21	5	10	9	94
	る	2	22	9	16	2	2	6	59

中学校

		100B	100	200	300	400	500	600	全
		分校	山村	平山村	平村	漁村	町	市	
A 学校図書館	あ	4	19	9	13	6	21	13	85
	る		1		1				2
B 蔵書数	総冊数	357	1,209	1,371	1,332	1,588	2,151	3,541	1,650
	一人当り	8	4.1	4.2	4.0	3.3	3.4	2.8	3.6
C 司書関係	い		1	2	3	1	4	7	18
	る	4	19	7	11	5	17	6	69
D 学級文庫	あ	1	2		1	1	4	2	11
	る	3	18	9	13	5	17	11	76

学校図書館は、法令その他の振興等によって相当設置が普及されて来ているが、内容や、組織運営の点は未熟の段階といえよう。この紙上調査では、90%程度の設置をみているが、現地訪問をしてみると、内容、体裁ともに不備の段階である。蔵書数も表でみるように不満足な状態である。図書館指導には、司書教諭ないしは、専任の事務員をおくことが望ましいが、80~90%は、おいて

いない。また、学校図書館の不備を補い、実際活用にも経便な“学級文庫”も10～40%の整備状況である。実地調査の一部と照応してつぎの問題点が指摘される。

- ① 学校図書館の整備が必要——年次計画的な実行案
- ② 運営の実をあげる為の人的配置不足（司書教諭……事務員）
- ③ 学級文庫の効果的経営
- ④ 図書管理や、図書修理、保全等の技術面の充実

4.2.6.2. 資料の整備と活用状況

学校図書館以外の、やや細かな施設設備や教具の類についてその整備状況と利用の概況をおさえようとしたものがつぎの32表である。

第 32 表 施設用具の整備と活用状況 (○有 ・ 活用度)

品 目	小			品 目	中		
	下	中	上		下	中	上
展 示 板	・ ○			電 蓄	・ ○		・ ○
絵 図・掛 図	・ ○		・ ○	レ コ ー ド	・ ○		◎
発 音 口 型 図	◎		◎	レコード・	・ ○		◎
文 字 板	◎		◎	プレーヤー			
文 字 カ ー ド	○ ・	◎		ラジオ受信機		◎	・ ○
ビクチュア・	◎		◎	電 話 機	・ ○		・ ○
パズル				テープレコーダー	○ ・		◎
ワーク・シート	◎		◎	校内放送施設	・ ○		・ ○
ワーク・ブック		◎	◎	学 校 文 集	・ ○		・ ○
謄写印刷用具		◎	・ ○	学 級 文 集	◎		・ ○
活版印刷用具	◎		◎	学 校 新 聞			◎
映 写 機	・ ○		◎	学 級 新 聞			◎
幻 灯 機	・ ○	・	○	辞 典 類	◎		◎
蓄 音 機	・ ○	・	○				

こまかな数字は略して、段階別にまとめたので、細密な差は出ないが、一般につぎのことがいえる。

- ① 小学校にくらべて、中学校は保有設備資料が乏しく、活用度もまた低い。これは指導内容の相違にもよるが、中学では一般に具象的、直観的な、または多角的な学習活動が比較的行われていないことを示している。
- ② 視聴覚的教具や資料は、教科の性格上、補助的な利用にとどまっている。

第 33 表 施設・用具，学年別活用度

品 目	学 年	小 学 校						中 学 校		
		1	2	3	4	5	6	1	2	3
展 示 板										
絵 図 ・ 掛 図										
発 音 口 型 図										
文 字 板										
文 字 カード										
ピクチャパズル										
ワーク・シート										
ワーク・ブック										
謄写印刷用具										
活版印刷用具										
映 写 機										
幻 灯 機										
蓄 音 機										
電気蓄音機										
レコード類										
レコードプレイヤー										
ラジオ受信機										
電 話 機										
テープレコーダー										
校内放送設備										
学 校 文 集										
学 級 文 集										

③ 小学校では，学習作業を進めるための，ワーク・シートや，ワークブックの利用がかなりゆきわたっているが，中学校では不十分である。

④ 小・中とも，現有の程度にくらべて活用度は低い。もっと駆使する場面があってもよいのではないかと考える。

⑤ 学校・学級の文集や，新聞類が意外に少ないのは，自主的学習素材の欠乏を示すと共に，実践指導が，児童の実態に切りこむにはまだ距離のあることをもの語るものでもある。
さらにこの表を，学年別の利用度中心に調査したものが第33表である。

第 34 表

希 望 品 目 表

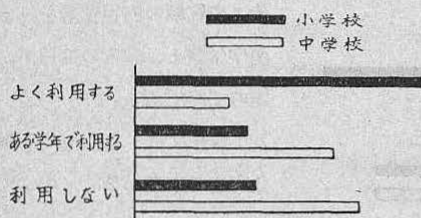
◎多 ○中 ○少 ●僅少

品 目	小	中	品 目	小	中
図 書 館	◎	◎	幻 灯 機	●	●
テープレコーダー	◎	◎	ス ラ イ ド	●	●
放 送 施 設	◎	○	絵 図 ・ 掛 図 類	◎	○
電 蓄	●	●	掲 示 板	●	●
レ コ ー ド	◎	◎	小 黒 板	○	○
ラ ジ オ 受 信 機	●	●	活 版 印 刷 用 具	●	●
撮 影 機	●	●	ローマ字黒板	●	●
映 写 機	●	●	習 字 黒 板	●	●

習字用具一式	●		ワーク・シート	●	
文字板	○		ワーク・ブック	●	
発音口型図	○		文字カード	●	●
筆順表	●		学級文庫	○	●
文学史年表		●	人形劇用具集	●	
漢字音訓表	●	●	作文集	○	
辞(字)典	○	○	教材資料	○	○

なお、市販国語テストの利用状況は、つぎの通りである。

第34表 テスト利用状況



中学では、半数は利用していない。小学校では、特定学年の使用も加えると77%の多数にのぼる。市販テストは、東京では三社のものが多く、当研究所のもの

のが、実数では第一位である。

以上のものによってつぎの問題点をあげる。

- ① 小学校が、中学校よりも、各種の用具資料を使用している。中学校がより多角的に使用する必要はないか。
- ② 施設、設備の保有度にくらべて使用度が低い概がある。効果的利用への工夫が望まれる。
- ③ 視覚的教具では、幻灯機とスライド。聴覚教具では、テープレコーダー放送施設などの使用率が高い。しかし、他の資料や、用具もその特質を生かしてより広く使用することはできないであろうか。
- ④ ただし、視聴覚教具と、国語学習の関係を本質的に考えねばならない。誤用はむしろ読解力、思考力を減殺する。
- ⑤ 資料、教具を機能的に使っている事例を集積して、学習活動の中に、定いつける仕事は今後の研究分野である。

4.2.7. 家庭学習

家庭学習そのものについては、ずいぶん論議のあるところだが、宿題や、家庭自学の可否は別として、実際の一部を洗ってみた。

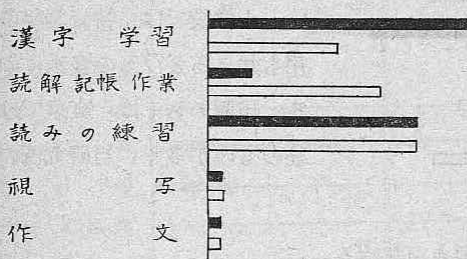
(1) 国語の自習問題について

小中ともにかなり、自習問題を課している。他教科よりも多いと推定されし面接結果でも同様であった。

多い理由として

- ① 国語科は基礎教科であるという意識（3RSの思考）
- ② テキストがあり、宿題が出しやすい。
- ③ 特に、視写・新字書写など、機械的、量的に出せるものが多い。
- ④ 家庭からも、国語科や、算数科に対して宿題を要求する。

第 35 表 宿 題 種 別

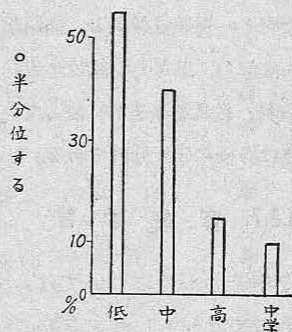
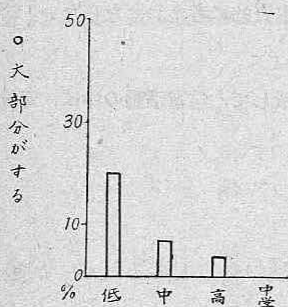


そこで宿題の内容種別をみると漢字学習と、読みの練習が、宿題の王座である。

小学校では、どうしても単純な内容の宿題が多く、中学ではノートをつくりあげる作業など高次なものが増している。

ここで問題となるべきは、家庭学習を自発学習化することである。第二には家庭学習作業がマンネリズムに陥っているので、より変化に富んだ興味的学習を与える必要がある。一般に、機械的なドリルの多いうらみがある。理想的な形態からいえば、高学年になるにつれてますます、計画的学習に進み、各自の実力に応じて、身につく、発展的練習を試みることであろう。作文や、感想、

第 36 表 父 母 の 指 導



記録、語句、短文練習などがより多く作業されねばならない。

(2) 家庭学習の指導者

父兄が、家庭学習にどの程度接触しているかは36表で判定できよう。

低 → 高 → 中学と学年の進むにつれて、父父母の指導性が稀薄となるのは当然であるが、小学校の低学年から中学年へ移ると、指導率が激減するのは予想外であった。

また、家庭学習に熱意をもつ父兄の主な職業をみると、常識的な見解と一致する。第一次産業よりも第二次産業さらに第三次産業と指導性が増大している。第三次のなかでも、いわゆる、サラリーマン階級であり、知識階級と称される職種の人々ほど、家庭学習への熱意が高い。

今後の問題点としては、

- ① まず、家庭学習の意義と限界を再認識する点が必要不可欠の条件である。
- ② 家庭学習の方法に対する検討。
- ③ 学校と家庭の連繫についての工夫。

等が主要なものとしてあげられる。

5. 実 地 調 査

5.1. 実地調査のねらい

学習指導は、さまざまな要素が関連して力動的に働く場である。従って、その実態は、紙上調査のような静的な調査だけでは完全を期しがたい。動的なものには、それに対応する動的な工夫が必要である。それには、学習指導の実態をテープ、レコーダーで録音したり、フィルムに撮影したりするとともに、児童生徒の個々の調査や、評価も加えることが望ましいであろう。

今回の調査においても、調査者は、実地調査を計画したが、その概要は、

- ① 上、中、下越の三地区から、山村、平山村、平村、漁村、都市近郊村、町、都市の層別に適宜、規模別抽出を行う。
- ② 小学校は、2年、5年。中学校は2年の学習指導を対象とする。
- ③ 有意抽出であるから、教科書教材が同一の学校を選定する。
- ④ でき得れば、進度も同一の断面を観察したい。
- ⑤ 各学年の指導については、二ヶ校ずつ、テープレコーダーに一部をとってみる。
- ⑥ 指導前、教師と計画や、児童生徒の状態を聴取し、指導後、授業の反省、児童生徒の評価などについてたず。その他、国語科の実践体験を通しての面接を試みる。
- ⑦ 教室の備品、指導の際に使用した教具など、学習環境についても洗う。

そして、これらの調査は、対象校の職員全体とも語り合う予定上一応一年間の体験を集約できる二月を目標とした。

ところが、予算の窮乏のために、この調査は遂に実現しなかった。研究事業費は研究所発足当初にくらべていちじるしく緊縮された。それで、個々の研究事業費の拡大は直ちに他の事業の縮減に関係することとなった。この計画は三学期に廻したために経費は乏しくなった。従って、実地調査は不可能となり、この章のまとまった記述は、機会があれば、後日にゆずらねばならない。しかし調査者が、研究会等に招かれて出張した場合、および、読解力検査の予備テスト等に出張の際、授業を調査の観点に沿って参観したり、話し合いをしたりした面があるので、不完全ながら附記するしだいである。

5.2. 事例研究

前節で述べたように、学習指導の実態を把握する際に、もっとも深層にわたり、構造的にとらえるためには、個々の学校について、実地調査や面接調査を施すとともに、客観的、組織的な調査が必要となる。すなわち、事例研究的方法が極めて有意義である。

ここでは、国語学力の要因を洗うために、訪問調査を実施した中学2カ校の場合を中心とし、それに、新潟市内の数カ校の授業観察した結果を加味して略述することとしたい。

A中学と、B中学の場合

地域性の明確に相違する都市型のA中学と、農村型のB中学の2つを訪問比較した。なお、A中学と、B中学は、学校規模が同程度、職員構成も同様であるので、一対として選定したわけである。

調査の結果、同一条件と判定されるものはつぎの項目である。

- 学校規模(16, 19) ○職員構成 ○研究条件と実状(図書費、出張費も)
- 国語関係行事 ○国語科学愛好度女子上位 ○学習活動女子活発
- 男女差(女子がよい。) ○指導案(週案が主体である)

孤数も乏しくなったので詳細は省略するが、まず、紙上調査の項目を、面接と、実地観察の両方によって洗った。

つぎに、授業は、形態、技術、資料、生徒の活動などについて、評価項目をたてて実施した。この評価項目は、“教師養成研究会”の発行した“学習指導——附録”に収載されている事項を中心に樹立した。

この学習指導の参観を通してつぎのことがらを痛感した。

- ① 学習指導評価体系の樹立は、容易な仕事ではない。
- ② 学習指導を形成している要素は各種あり、しかもその各々が動的な関連の中で動きあっている。
- ③ 学習指導をとらえる、動的な用意が必要であり、それは個人ではまかないにくく、ある程度の評価グループによる共同評価が望ましい。
- ④ 教師の学習指導を、なまのままで見せてもらうことは、いろんな意味で、困難な点がある。日常の生態、そのものに直面し得る機会は僅少であると思われる。

⑤ 学習指導を成立させている諸因子の関係、および各因子の比重が把握されにくい。

それで、両中学を調査した結果を、簡約すれば、次表のようになる。

第 37 表

A 中、O 中 比較表

○印はよい方

項 目	A 中 (都市型)	B 中 (農村型)
1. 指導を受けた回数	○ 5	1
2. 研究授業 (国語)	○ 14 (6)	9 (5)
3. 公開授業	○ 1	0
4. 教育課程	○ 学校で体系化	不 備
事前調査	○ 国語学力テスト	な し
今後の調査	○ 話しことば	考 慮 中
改善重点	作文能力の養成	他教科との関連
現在のタイプ	○ 中 段 階	下 段 階
5. 週 時 数	1年 6 2年 5 3年 5	○ 1年 6 2年 6 3年 5
6. 生徒の愛好	○ 図書館(男女) 劇(女)	かくべつにない
7. 学 習 形 態	1講 義 2読 書 3発 展 4問 答 5討 義	1講 義 2読 書 3問 答 4ドリル 5発表報告
当日の授業形態	1講 義 2問 答 3読 書 A全 体 B個 人	1問 答 2講 義 3ドリル A全 体 B個 人
8. 指導技術評価	総評価 中	総評価 中
教師の国語観	中 の 下	中 の 下
9. 学 習 活 動	○ 中	中 の 下
10. 学 習 環 境		
学校図書館	◎ 設備, 運営 上	設備運営 下
学級文庫	○ 設備あり	な し
資 料	○ 整備状況 中の上	中
11. 地域文化度	○ 中 の 上	中
12. 家庭学習	○ 中	下

なお、A中、B中について、当研究所作成の「文章読解力検査」を実施した。○各学年から一学級ずつ抽出した結果では、A中がすぐれていた。

(平均点の差) = A - B (1年) 2.5 (2年) 2.1 (3年) 3.2

この学力差の要因は、単一ではないが、つぎの主要点をあげ得る。

① 地域差 (特に、言語環境の差、文化度の開き)

② 学校条件の差

- a 教師の研究研修機会の度数の差
- b 教育課程の位置づけや、体系化の差
- c 施設、設備や、運営上の差

③ 生徒の学習能力や、興味や態度の差

④ 家庭環境条件の差

この実地調査では、教師の指導能力や技術上の差は深くみとめることができなかったけれども、この上にもし、教師の条件が同様に開いていたら両者の差は、ますます懸隔するであろう。

この調査で、学習指導に働く基礎条件として、(1)教師、(2)生徒、(3)教材、(4)環境、の4面が常識的にもあげられることが、明確となったが、それよりもむしろ、学習指導の力動的構造が究明される必要を感じた。

A中O中の場合では、特に、A中の「学校図書館」の秀拔さが、印象づけられ、見学の結果も上段階と認められ、これが、強く生徒の読書活動に好影響を与えていることが認定された。しかし、「図書館」が、実際の国語科学習の向上や、学力養成に、どれだけ、きいてくる条件であるかということは、簡単には判定できない。これにはどうしても、各因子間の系列や、関係が明らかにされなければ、断定しにくいことがらである。単相関ではみれない。

ただ、実地調査の場合は、少々規模は拡充するけれども、全体調査、総合観察をすることが重要であることを教えられた。学習指導の一部分や、施設の一部をみて、直ちに学校全面にわたる評価をすることは、危険であるという印象を強く持った。上表のように、総体的に観察評価をすると、学校の特質や、欠陥がある程度指摘され、改善方向も発見し得ると思われる。

ただし、これは一対比較法的な手法もかなり強いのであるが、このような事例を数多く累積あることにより、各種条件を定位づける方法に近接し得ると予想される。

なお、①新潟市内小学校、②訪問校での面接調査、はまだ独立の性格をもたないので、紙上調査結果の修正や、検討に利用して今日は、この章に記述できない事情を御諒察願いたい。

6. 結 び

以上、紙上調査の概要を記したのであるが、断片的、羅列的な記述しかできない段階であることを遺憾に思う。しかしこの調査結果を立体的、構造的に記述し得るためには、要因の系列をおさえるための実験的手法が必要となってくる。これは容易な作業ではないと思われる。そこで、今回は表層的記述にとどめて、この調査の限界でまとめられることを簡叙し、今後の問題点を付加してみたいと思う。個々の条項については、それぞれの末尾を参照して頂きたい。

ま と め

- (1) 学校の基底条件をみると、明確な地域差が認められ、特に山村、漁村等が比較的恵まれない条件を、数多く持っている。
- (2) 国語科教育課程には、ひとつの危機が訪れている。形式的なマンネリズムに災されて、一筐の備品的地位に転落し、従って、有効な計画、設計図としての機能を果さず、実践の累積による改善方式も確立されていない。有用性を発揮するための形式的、内容的改善が必要である。
- (3) 国語科学習時間については、混迷状態と称しても過言でない。分科孤立型でなく、独立連繋型を招来するために、適正な時間配分計画がたてられなければならない。

現行の時間は、基礎教科として完全に不足である。増加が必要である。もし増加が不可能ならば、内容や、領域の整理統合が望ましい。

生徒の労作度が高く、教師の負担率が重く学習が不振のうらみがある。

- (4) 学習指導面では、
 - ① 児童生徒の国語科学力実態をより基礎条件とする必要がある。
 - ② 学習形態や、学習組織の特質の認識が不足である。
 - ③ 有機的、総合的展開方式が結実するためには、展開例の集積改善が、必須条件である。
 - ④ 能力別指導、ないしは、個人差に即応する工夫が要請される。
 - ⑤ 困難度の高い領域を比較的とり扱わない傾向があり、これはむしろ、結

果的には戦前の分科的、細目式な指導よりも偏向する原因を形造る。

- ⑥。指導案も、日常性、有用性を持つために、もっと実用的な詳案が用意されることが望ましい。
- ⑦ 指導過程は、教材群の特性および、学年の発達段階に即して、一応基本型のいくつかが用意されて、初任教師にも脱漏のない授業の行なえるようにしたい。
- ⑧ 指導領域別の本質的な悩みについては、四相関連の実相について深く注意しながら解決を進めなければならない。

(5) 児童生徒の実態

- ① 一般に女子が愛好度強く、学習態度も、学習成績もよい（特に村部）けれども、これは男女の理解構造の差、ないしは、読書能力の成熟度の差にも因るものと想定される。しかし、これは目下究明できないので、とにかく、男女の傾向差を認識して指導を進め、特に男子の学習意欲の振起に關して工夫することが望ましい。
- ② 教材種別の愛好には、学年差や、男女差の傾向が顕出しているが、指導者はこれを認知しながらも、特に言語教材や、詩教材に対しての興味を誘発するよう努むべきである。
- ③ 学力の伸長面と欠陥面をみると、戦後国後教育の功罪の一面が表白されているように思われる。これは反省の一資料であり、教育は常に児童への効果によって判定さるべきものであることを如実に語るものである。
- ④ 遅進児が上学年ほど増加率が高くなるような状態には深く警戒し、能力差に応ずる個別指導の強化を図らねばならない。“忘れられた子ら”を作らない教育を細心に進めなければならない。

(6) 学習環境面

- ① 学校図書館法の施行によって、かなり施設は充実したが、運営管理方面からみて不備な現状である。
- ② 学校図書館の補助的役割を果す学級文庫が、極めて整備されていない。
- ③ 施設・設備は、数量的に多く、質的にも高度のものが望ましいが、焦点はむしろその利用のしかたにある。効果的に本質的な使いかたがなされているか否かを評定の基準とすべきであろう。

- ④ 施設，用具，資料は，漸次進歩し，メカニクなものがかなりとりいれられている。しかし，その特質と限界を弁えて使用すべきものである。
- ⑤ 診断テスト，学力テスト等標準化されたテストについては，まだ使用率が低い。
- ⑥ 希望用具をみると，現代の国語科学習の中にも，視聴覚用具が，かなりとり入れられていることがわかる。しかし，重点的，効果的な利用が深く吟味されねばならない。
- ⑦ 家庭学習は，あいかわらず，機械的反覆的なドリルが多いようである。もっと自主的，計画的に工夫された家庭学習が期待される。また，父兄の指導なしでも，どんどん進めていける，ワーク・ブック類が能力別に整備されていることが望ましい。

なお，詳細に関しては，それぞれの個々の項目を御参照頂きたい。

あ　と　が　き

この調査研究の計画と実施 } 所 員 谷 沢 隆 一
紀要第14集の執筆 }

なお、この調査を企画するにあたって御協力を得た北原所員（旧）小竹所員及び大量の調査に応じられた現場に対して厚く謝意を表したい。

この研究調査とともに、他の2研究事業も併行したため、調査者の時間的余裕が乏しく、大量の調査の計画、発送、回収、処理等に正味3ヵ月しか、費すことができなかった。はじめに、述べたように、まだ報告の時期ではないが、この事業が現在の形のままで継続し難い事情のあるため、およびこの調査がタイムリーな性格をもつため、一応、表層的な段階で、羅列的、平面的叙述で満足することとした。

今後は、この調査で、発掘した問題領域の＜作文＞＜話すことの指導＞＜文法的領域＞に対して視点を据えていきたい。今後も、教育現場の御協力をお願いするとともに、十分の御批判をたまわりたい。

いわゆる“名人芸”でない、平明で客観的な裏づけのある国語科指導が建設される日の速かならんことを祈って筆をおく。