

# 国語学習記録の編集に評価表・目次・感想が備わるゆえん —新制中学校が始まってすぐの単元「やさしいことばで」において—

前田 眞 澄

九州女子短期大学子ども健康学科 北九州市八幡西区自由ヶ丘1-1 (〒807-8586)

(2020年6月4日受付、2020年7月10日受理)

## 要 旨

大村はま氏にとって、単元「やさしいことばで」は、新制中学校に赴任して1年しかたっていない時期の国語教育実践で、単元学習としても、学習記録作成においても、時代を画すものとなっている。国語学習記録の指導としては、国語学習記録の作成と並んで、編集が大きな仕事と再確認される最初の契機になったのではないかと予想される。本稿においてはそのことを論証している。

キーワード：大村はま、「やさしいことばで」指導計画、評価表、目次、感想、国語学習記録

## はじめに—本研究の目的・方法、資料—

国語単元学習の終わりに、テストと並んで評価表・目次・感想（後の「あとがき」）が盛り込まれて国語学習記録が仕上げられるのは、戦後の大村はま氏の国語教育実践においては、当然のことになっていく。しかし、昭和二〇年代当初の実践では、決して当たり前のことではなかった。むしろ、この単元を実践することを通して、国語学習記録の作成と並んで、編集が大きな仕事と再確認される最初の契機になったのではないかと予想される。

そこで、本稿においては、「やさしいことばで」学習指導原案<sup>1</sup>に当初から計画されていた評価表と感想に着目し、それが五人の中学生による学習記録ではどうなってくるかと照応させて、国語学習記録の編集に評価表・目次・感想が備わるゆえんを明らかにしたい。

## 一 評価表が盛り込まれるゆえん

### 1 単元末尾の評価表が掲げられる前に何力所も評価する機会がある

「目黒八中〈やさしいことばで〉指導計画」（昭和23〈1948〉年7月、研究授業の際に配布された直筆の謄写印刷資料。全15ページ。すでに「やさしいことばで」学習指導原案として挙げている。）とこの授業を受けた5人の国語学習記録とを照らし合わせて読むと、単に学習活動をさせて終わることはなく、単元のすみずみに至るまで中学生の評価意識を育てようとするものになっている。具体的には、評価表に記入させる前に、下記の学習を計画し、実行している。

①教科書本文の書写を5分間ずつ二回行う学習では、一回目は、正しさ・美しさ・速さの三観点から、二回目は、正しさ（文・文字に分けて）・句点のつけ方・美しさの四観点（下位項目で言えば）から、級友の書いた文章の一部を◎・○・△の三段階で評価し合っている。さらに、書写したものを展示し、互いに見せ合って感想を出し合うことまでさせている。感想を言い合ったことは印象に残ったようで、毎時間の学習日記を書いた2人とも、そのことに触れている。（原案では第三時だが、実際には第二時に変更。）

②表現面に着目してことばの意味を調べる問題三つの班研究では、予め各々で一六の小問にすべて答えておき、それを二つずつ、八枚のカードに書き写し、先生役となって答え合わせをする班に提出する。授業では、各班が分担した問題の正しい答えを考え、全部の答案を読んで、字の正しさ・内容の正しさ・字の美しさから◎・○・△の三段階に採点し、まとめている。（原案では第八時に計画していたが、授業では第一二時・第一三時に実施。）

なお、女川弘雄さんの国語学習記録をみると、この班の話し合いについて評価することも勧められたようで、下記のメモがある。

- 一、みんなが口を開いて話したか。話し合いに入らず、ただ聞いていた人はいなかったか。
- 二、気持ちよく話し合いが進んだか。気持ちよく進まなかったなら、それはどんなわけであったか。
- 三、その他<sup>2</sup>

③前項に続いて、ことばの意味についてこの組ではどう答えたかの班研究について、八班の座長が発表する会を開くようにしている。その話しかたは、以下のように話す態度（三項目）・表現面（五項目）・内容面（四項目）にわたっており、級友全員から評価されることになる。（原案では第九時に計画し、第一四時に実行している。）

- (一) 1 話す態度がおちついているか
  - 2 話す態度が自然であるか
  - 3 話す態度がおくしないか
- (二) 1 声の大きさはてきとうであるか
  - 2 発音が正しくはっきりしているか
  - 3 速さはどうであるか
  - 4 話しぶりがいきいきと明るい
  - 5 話しかたに熱があるか
- (三) 1 話のすじが通っているか
  - 2 まとまっていたか
  - 3 内容が正確であったか
  - 4 語がわかりやすかったか<sup>3</sup>

授業においても、(一)の2と3とが入れ代わるだけで、それ以外はこの順に挙がっている。評価はこれらの板書の下欄に八班分枠が作られており、一人の発表の後、それぞれ時間を取って、一二項目について◎・○・△のいずれかをつけるようにしていたのである。

他にも、作文を書かせれば、評価が必ずあるなど、それぞれの学習指導には評価が伴うものと言う意識が根付く単元計画・授業になっていた。そして、①-③の例でわかるように、評価には、◎・○・△などの段階評価によるものとことばや文によるものとの二種があったのである。その二種のいずれもが他者への評価であったことも閑却されてはなるまい。

## 2 ことばの意味についての研究発表の評価

前項のいくつもの評価のうち、代表的なものとして③のことばの意味に関する研究発表の評価を取り上げたい。この評価こそ、他者評価の中で細やかな評価の目を育て、単元全体での自己評価に進む素地に培ったと見られるからである。

改めて前項に引用した一二項目を精査することにした。これら一項目ずつの観点について解説した箇所は、学習指導原案には見られない。授業では幾分説明がなされたかもしれない。しかし、5人の国語学習記録には何のメモも挙がっていない。それでも、表を残した3人ともがきちんと評価をつけている（学習者によっては、三段階に分けるばかりか、△の右下に小さい○をつけたり、×をつけたりして、さらに精密に判定している）のであるから、各項目のおおよそはとらえられているのであろう。授業において(一)の2と3の順序を変えたことも尊重して、中学生がおおまかにつかんでいることを文字にしてみれば、次のようになるうか。

(一)の「1 話す態度がおちついているか」は、公の場で話すという役になって、みんなの注目を浴びているなどと思い込んで、異常に緊張することなく、我を忘れずに平常心を保つことをいうのであろう。入れ替わって先に来た「3 話す態度がおくしないか」は、1の「おちついているか」の対極にあるもので、場の公共

性を意識しすぎて、研究発表すべきことがあるのに、話すことに気おくれするようなことがないかと裏返して尋ねたものと言えようか。後に回った「2話す態度が自然であるか」は、1の「おちついているか」に近いが、日々の生活の中で仲の良い友達と語り合うような自然さ—いつもの自分らしい人間性を感じさせるような自然さ—で話しているかということであろう。1よりも能動的に積極的に自己を表そうとしているかを問う項目になろう。土台となる話す態度については、前提となることを1落ち着きと2臆しないことで確かめ、3普段と同様の自然さが現れるようにと願っているのであろう。

(二)表現面の「1声の大きさはてきとうであるか」は、教室で聞いている人たちとの間隔がどのくらいあるかを判断し、それにふさわしい声を出しているかどうかという発声のしかたを問うている。それに対して、「2発音が正しくはつきりしているか」は、一語一語を構成する一音一音についても、正しくはつきり発音しようと意識して声を発しているかどうか問われている。「3速さはどうであるか」は、話す速度が言おうとすることを聞き手が理解するのに似つかわしい、速過ぎもせず、遅すぎもしないちょうどいいものになってきたかという問いである。「4話しぶりがいきいきと明るいか」は、話す様子が表面に出てきた印象として、好感の持てるものになってきたかどうか聞かれている。「5話しかたに熱があるか」は、話している様子にこれこそ話してわかってもらいたい内容なのだという話したい思いがこもっているか、話し手の内面が伝わるものになっているかが問われている。1発音、2発声、3速度、4話し方と表情との結びつき、5話しかたと内面とのつながりというように、表現について至れり尽くせりの問いになっている。

(三)内容面では、「1話のすじが通っているか」で、論理展開の一貫性を求め、「2まとまっていたか」では、話の筋が通るだけでなく、ごちゃごちゃとしないで整然とまとまっていることも要求している。「3内容が正確であったか」は、一点でもあやふやなことがなく、問われればきちんと根拠を示して答えられることを願っているのであろう。「4語がわかりやすかったか」は、発表の際に用いられる語がむやみに難解になっていないか、聞き手にわかってもらえるような用語への配慮が見られるかを確かめたものであろう。1話の一貫性・2まとまり・3内容の説得力・4語の平明性のように、内容面での着眼点も行き届いたものになっている。

以上のような観点のとらえ方は、引用者の一解釈にとどまるが、話しことば学力論としての構造的把握にもなっているなら、これらの一二観点を違和感なく取り入れた中学生の受け止め方ともある程度重なっているように。

3人の記入した評価を見ると、村松富子さんのように、研究発表者ごとに評価が明確に分かれるのが通例であろうが、女川弘雄さん、岩間 巖さんのように、大観点ごとに見返してこれは評価できるとそろえたり、この点については敏感で、甘くはつけられなかったりと、個性が出てきている。

そして、この評価は、研究発表をした本人に返すのではなく、評価をつけた人が自らの国語学習記録の一部として残すものになっている。そうすると、純然たる他者評価には違いないが、書いた本人が編集の際に見返して、それぞれどのような発表であったかを思い浮かべることに役立つ一方で、どうしてこのように評価したかを内省するきっかけにもなってくる。単元の途中で個別に積み上げてきた他者評価が、単元の終わりに全体を振り返って自己評価する素地を作っていたとも考えられるのである。

### 3 国語学習記録の編集の時点における自己評価表作成の意図

結局、本単元における評価計画は、単元内部における個別的な他者評価の積み重ねから、国語学習記録編集時における全体を振り返っての自己評価へと進んでいるのである。しかし、肝心な単元全体を通して作成した評価表における観点は、どのように設定したのであろうか。

こちらの観点は、出席番号・氏名を改めて書かせ、横書きに態度(四項目)、聞きかた(四項目)、話しかた(八項目)、〔宿題・ノート提出〕(二項目)、書きかた(八項目)、読みかた(六項目)、作文(三項目)というように、国語科全領域に及んでいる。多岐にわたるために、まちがえないように印刷して配られている。〔〕に入れた宿題・ノート提出については、私の方でつけた仮称で、まだ領域名がつけられていない。これら三五項目が左の枠から大区分・小区分され、その右枠に半分以上空いており、そこに評価を表す記号か文化を記すようになっている。実際に生徒が書いた評価表は、◎・○・△の三段階評価で通した岩間 巖さん、

空欄の大きさに合うように文で書いた女川弘雄さん・村松富子さん、両者を併用した川鍋央江さん・多川敏子さんと三種にわかれている。

まず、このような詳細な観点を設けた大村はま氏の意図を探り、そのうえでこれぞと思える自己評価を検討することによって、何が自覚できてくるかを探っていきたい。大村はま氏の設定した「評価表」の観点は、下記の通りである。(学習指導原案に掲げた小観点が、授業用配布資料では一か所修正されている。後者の方が正式なものなので、授業用資料によることとする。)

- |            |   |
|------------|---|
| 態度         | 熱心であったか<br>力いっぱい努力したか<br>積極的であったか<br>めんみつにていねいであったか   |
| 聞きかた       | 注意深く聞いたか<br>話の要点がつかめたか<br>話を聞くことはたのしみであるか<br>聞きかたをよくするためになにかくふうしたか  |
| 話しかた       | 進んで話したか<br>おちついて話せたか<br>おくしないで話せたか<br>発音はらくに正しくできるか<br>速さはどうであるか<br>いおうと思っていることがみなすらすらといえるか<br>人に自分の話のいみをとりちがえられなかったか<br>話しかたをよくするために何かくふうしたか |
| 〔宿題・ノート提出〕 | 宿題はみな出したか<br>ノートはきちんとできたか   |
| 書きかた       | かなづかいは正しくできるか<br>漢字はてきとうに使えるか<br>きれいに書けるか<br>全体がととのって書けるか<br>速さはどうであるか<br>句読点はつけられるか<br>字を書くことはたのしみか<br>書きかたのために何かくふうしたか                      |
| 読みかた       | よく読めるか<br>よく意味がわかったか<br>要点がつかめたか<br>この課について自分の意見がもてたか<br>読むことはたのしみであるか<br>読みかたのために何かくふうしたか  |
| 作文         | 思っていることがずんずん書けるか<br>文を書くことはたのしみであるか<br>作文のために何かくふうをしたか <sup>4</sup>   |

これらのうち、最初の「態度」四項目が単元の全体的評価になり、四番目の〔宿題・ノート提出〕が、おりおりの宿題、及び最後の仕上げについての総体的評価と言えよう。他方、それ以外の五つ、聞きかた・話

しかた・書きかた・読みかた・作文がそれぞれの言語活動領域で身につけるべき能力になろう。それゆえ、この順に大村はま氏作成の評価表、大区分七つ、小区分三五項目設定の意図をさぐっていくことにしたい。

国語の力を態度と能力でとらえていくことは、ここでも一貫している。単元全般を通して①「熱心であったか」は、一所懸命に取り組んだかどうかを問うているのであろう。②「力いっぱい努力したか」は、①の熱心さがこれ以上力の出しようがないというくらいの努力ぶりであったかを、別項目として尋ねたようである。③「積極的であったか」も、①の熱心に取り組むことと重なる面が大きい、わけても班で協力して問題解決を図る時に積極的に取り組んだかが、念頭にあったかもしれない。④「めんみつにていねいであったか」は、一つ一つの学習ぶりが手抜かりなく、緻密に大事なものとして仕上げられているか、確かめなくなったようである。

一方、〔宿題・ノート提出〕の①「宿題はみな出したか」は授業の随所で宿題として出されたものは別の用紙に書いてどれももれなく提出できたかを聞くものであろう。宿題を「みな」出すとなると、単元の間じゅう気を張りつめていなければなるまい。②「ノートはきちんとできたか」は、編集の際、全部読み返してどれもこれも手を抜かず仕上げられたか念押ししたと見られる。昭和二三(1948)年の時点では、国語学習記録はまだ一般に用いられる「ノート」という語をそのまま用いている。

「聞きかた」四項目のうち、①「注意深く聞いたか」は、漫然と聞きのがさず、聞き耳を立てて聞くという自覚を求めている。聞くことを学習活動の出発点として意識させる項目と言えよう。①が基盤になる態度とすれば、②「話の要点がつかめたか」が第一に要請される力になろう。何が言われているかという肝心な点がわからなければ、聞いたことにならないのである。③「話を聞くことは楽しみであるか」は、①(注意深く聞く)が始まる前に、確立しておかなければならない根本的姿勢と言えよう。④「聞きかたをよくするためになにかくふうしたか」は、聞き方をさらに向上させる手がかりを得ているかを尋ねている。③で聞く根幹がしっかりしているかどうかを確かめ、④でさらなる飛躍の一步を踏み出しているのを見届けるのであろう。③・④の二項目は、以後「書きかた」・「読みかた」・「作文」においても、並んで掲げられている。

「話しかた」八項目は、単元の半ばで班研究の発表を評価した一二項目と重なるものが多い。①「進んで話したか」は、先の(一)の「2話す態度が自然であるか」について、実際に話す側からの能動性を求めたもの。②「おちついて話せたか」、③「おくしないで話せたか」は、内容的には一致している。ただし、先には相手の話す態度として評価したものが、ここでは自ら話す立場で実行できたかと問われている。④「発音はらくに正しくできるか」と⑤「速さはどうであるか」は、内容としては同じである。しかし、④は発音の正しさだけを問題にするのではなく、それが「らくに」実現できるところまでいけばとしている。話した本人の自己評価では、内省が可能なため、さらに高度なものまで要求し得るのである。自己評価表では、聞き手にどう伝わったか(二)の4「いきいきと明るい」、5「話しかたに熱がある」のように、聞き手にわかる話の内容の客観的評価(三)の1「話のすじ」の一貫性、2まとめ、3内容の正確さ、4語のわかりやすさは省かれる。代わりに、話す時に⑥「いおうと思っていることがみなすらすらといえるか」、話した後に⑦「人に自分の話のいみをとりちがえられなかったか」というように、自己の話しぶりを振り返らせて内省を促している。⑥では、話す前に言おうとしていることと実際に言い表せたことの間で齟齬がないかを問いかける。⑦では、自分で表現し得たことがかえって勘違いされていたと判明するようなことはなかったか、問うている。話すことが楽しみであるのは、聞かなくてもわかることと思えたためか省略し、⑧「話しかたをよくするために何かくふうしたか」だけ尋ねている。じわりと自己評価に歩を進めた項目になっている。

「書きかた」八項目のうち、①「かなづかいは正しくできるか」・②「漢字はてきとうに使えるか」・⑥「句読点はつけられるか」の三項目は、文字表記・記号表記のしかたを振り返らせるものである。①「かなづかい」を正しくという要請は、昭和二一(1946)年内閣告示によって改定したもので、「やさしいことばで」の単元が実践された昭和二三(1948)年六、七月の時点では、中学生にはとまどいも残る課題であろう。②漢字をどのくらい適切に使用するかは、教材名「やさしいことばで」に端的に示されるように、大人でも判断が揺れる問題である。それも避けないで中学生にも提示している。⑥句読点のつけ方も、文には句点をつけ、文節には必要に応じて読点を打つとわかっているが迷うものである。また、③「きれいに書けるか」・④「全体がととのって書けるか」・⑤「速さはどうであるか」は、書写の観点から作成されている。③「き

れいに書ける」のが読み手にとってうれしく、書写の第一に目指すべきものと見られやすい。大村はま氏も中学生へのわかりやすさから、書写の最初に挙げたのかもしれない。④「全体がととのって書ける」が、一字一字についていうのか、一行や一まとまりの総体についていうのかははっきりしないが、一字一字について考えてみても、③「きれいに書ける」の必要条件になりそうである。したがって、④「全体がととのって書ける」が一行もしくは文章全体について言っているのなら、その方がきれいにも見えそうである。④は、③とほとんど重なる可能性もあるわけである。⑤「速さはどうであるか」は、筆路に無駄がなければ、速くも書け、実用性が出てくる。それゆえ、③「きれいに書ける」と④「全体がととのって書ける」が関連性が深く、⑤の速く書けることは、きれいさ(美)とも結びつくが、実用性も高く、独立して別の系列をなす余地もあるわけである。⑦「字を書くことはたのしみか」と⑧「書きかたのために何かくふうしたか」は、③・④・⑤と同様に書写に関連させて、根幹となる字を書くことを楽しいと思う気持ちが固まっているか、さらに自らの書き方を向上させるための工夫をしたかどうかを聞き出す項目である。

「読みかた」六項目のうち、①「よく読めるか」は、声に出してつかかからずに読めるという読みの基本作業ができるかどうかの主になろうか。②「よく意味がわかったか」も、①「よく読めるか」と同義であるが、読んで文章の意味が明瞭になったかと言いかたを改めている。確かにこう聞かれれば、①では「よく読める」と言えなくても、なるほど意味が分かったと答えられる生徒も出てこよう。③「要点がつかめたか」も、①・②と同趣旨かもしれないが、単元の唯一の読みの目標である「文(章)の要点をつかむ」とも照応しており、文章を理解したと言える典型的な姿と言えよう。ただ、現在では、文章を貫く要旨と呼んでいるものであろう。④「この課について自分の意見がもてたか」は、読み手を説得する文章の読みでは、理解にとどまらず、自己の意見を持つことが不可欠である。それを確かめる問いであろう。なお、⑤「読むことはたのしみであるか」・⑥「読みかたのために何かくふうしたか」は、他領域と同じく、読むことへの根源的関心が育っているか、自己の読みかたを高めるために具体的な工夫を見つけ、実行したかを問うている。読むことの根幹が育っているかどうかを確認し、向上する一步を踏み出しているかどうか見据えるのに不可欠な観点であろう。

「作文」は三項目しかない。①「思っていることがずんずん書けるか」は、思っていることがためらいなく書けることが、何より大切と判断されて設定されたものであろう。あと二項目が、②「文(章)を書くことはたのしみであるか」と③「作文のために何かくふうをしたか」という、他領域と一致する項目である。②は、ここまで書くことを積み重ねて来て、文章を書くことが楽しみになってきているかという意味であろう。③は、もっと書く充実感を増すために一つでもこれという工夫ができたかという問いになろう。作文三項目は、数としては少ないが、重要な位置を占めていよう。

以上、三五項目を振り返ってみると、一単元ではあっても評価すべき態度と能力、全体を通して育てるべきことと、読むこと・書くこと(書写・作文を含む)・聞くこと・話すこととの均衡のとれたものであることが判然としてくる。それぞれの観点は、截然と分かれているわけではないが、わかるものについて答えられるだけ答えていくうちに、国語科全領域について視野の得られるものになっていた。自己評価も、単元の途中で何度も他者評価をしてきただけに、単元の終わりには納得して、自己を対象とするものであっても、他者評価以上に妥当なものにしていこうと思えるものになっていた。

#### 4 国語学習記録に記された評価表の実際

評価表は、◎・○・△の三段階評価を基本としつつも、横書きの余白があるため、文でも書けるものになっていた。それを生かして自己評価に取り組んだ二例を検討の対象にした。

一つは、記号による三段階評価で貫こうとした岩間 巖さんのばあいである。今一つは、簡単どころは三段階評価で済ませるものの、後はできるだけ文で書こうとした川端央江さんのばあいである。それぞれの記入例から察せられることは、次のようである。

岩間 巖さんの「態度」<sup>5)</sup>は、「熱心であったか」には◎をしながらも、「力いっぱい努力したか」「積極的であったか」「めんみつにていねいであったか」にはいずれも△をつけている。本人としては、事実この通りなのであろう。それだけに、この人のつけたものは真実に近いと思われる。「聞きかた」では、「注意深く

聞いたか」は○にとどまるが、「話の要点がつかめたか」・「話を聞くことはたのしみであるか」には◎をつけている。それほど注意深く聴いてはいないが、聞くことは大丈夫なのであろう。ただし、「聞きかたをよくするためににかくふうしたか」は空白のままである。思いつかないようである。「話しかた」は「進んで話したか」・「おくしないで話せたか」・「いおうと思っていることがみなすらすらといえるか」が△であるが、「おちついて話せたか」・「発音はらくに正しくできるか」が◎である。進んで話してもおらず、臆する面もある、言おうと思っていることがすらすらと言えなくてもないが、準備をしっかりして落ち着いて話せたようである。発音は、家でやかましく言われていたのか、もともと正しく言えるためか、本単元でも楽に出せたのである。〔宿題・ノート提出〕については、「宿題はみな出したか」は◎、「ノートはきちんとできたか」は△と、ここでも対照的である。宿題をみな出したことには達成感をおぼえるが、ノートを自分で主体的に作り上げていったという自信はないというのであろう。「書きかた」についても、「かなづかいは正しくできるか」・「漢字はてきとうにつかえるか」・「全体がととのって書けるか」「字を書くことはたのしみか」が◎であるのに対し、「書きかたのために何かくふうしたか」は△である。仮名遣い・漢字の表記・使用も書写も安心できる状態にあるが、今以上になる努力はしていないようである。「読みかた」では、「よく意味がわかったか」は◎、「この課について自分の意見がもてたか」・「読むことはたのしみであるか」には三重丸をつけているが、「読みかたのために何かくふうしたか」には△をつけている。本単元の主要目標はしっかり理解したが、それ以上の工夫はしていないのである。ところが、「作文」に関しては、「思っていることがずんずん書けるか」が◎、「文(章)を書くことがたのしみであるか」が三重丸であり、その上「作文のために何かくふうしたか」も◎にしている。話す時には言おうと思っていることがすらすら出ないのであるが、作文であればどンドン書け、書く楽しみも十分に実感している。それだけに書くための工夫が本単元でもできたようである。読み、書くことに力を注ぐ中学生の典型が見られよう。

他方、川鍋央江さんは、「態度」の四項目、「熱心であったか」・「力いっぱい努力したか」・「積極的であったか」・「めんみつにいていねいであったか」はいずれも◎にしながも、これだけでは十分でないと痛感したようである。それで、「聞きかた」からは、「注意深くよく聞いた。」「話の要点はだいたいつかめた。」「話を聞くことはわりあい楽しみであった。」と文で書くことに力点を移している。「聞きかたをよくするためににかくふうしたか」についても、何かあるはずだと思って探したらしく、問いと照応していないが、「話を聞いている時、要点を手帳にかきとめておくと、あとで話す時らくである。」と答えている。「話しかた」になると、「進んで話したか」には◎でとどめているが、後は文で「はじめのうちはおちつかなかったが、今はだいたいぶなれて来た。」「自分ではそんなにおくしていないつもりで話した。」「発音は普通だと思う。」「はじめのうちは(速さに)注意しているが、おわりごろはわからない。」「すらすらではないと言える時と、言えない時とがある。」「(自分の話の意味を)とりちがえられたことはあまりなかった。」と記している。努力の跡を認めてほしいところほど、細やかに答えている。しかし、「話しかたをよくするために何かくふうしたか」は、思いつかなかったらしく、空白のままである。〔宿題・ノート提出〕については、「宿題はみんな出した。」「ノートはきちんとできている。」と胸を張っている。「書きかた」・「読みかた」は「(字を書くことは)たのしみ」「読むことは楽しみ」と書きながら、力が入っていない。書きかた・読みかたのための工夫も拳がっていない。「作文」については、「(思っていることが)なかなかよく書けない。」と述懐しながらも、「(文章を書くことは)このごろたのしみになってきた。」と意識が変わってきたことを報告している。「作文のために何かくふうをしたか」についても、照応した答えにはならないが、「作文でも文章でもその目的をきめなくては書けない。」と痛感し、そのつど意識して目的を決めて書くことを指摘している。

一むろん、以上の事例は、評価表を書くのに力を注いだばあいであるが、学習者の姿—正しくは本単元の学習によって学習者が自己をどのように診断・評価しているかという様子—がかなり鮮明になってくる。評価表は教師にとって学習者の成長をとらえる必須の手がかりになるだろうが、中学生自身にとっても、中学二年の六、七月にどこまで進んでいるかを冷静に診断した貴重な資料になるだろう。国語学習記録を単元学習の過程と成果を逃さずに編集しようとすれば、どうしても残しておかなければならないものだったのである。

## 二 目次・感想が盛り込まれるゆえん

### 1 単元を通じた感想を書こうとすると、その手がかりとして目次が必要になってくる

大村はま氏が記された「やさしいことばで」学習指導原案には、目次を取り上げることに言及されたところが全くない。しかし、本単元後まとめられた国語学習記録には、五人とも表題<sup>7</sup>に続いて目次<sup>8</sup>が掲げられ、題（小見出し）とページ（頁）がつけられている。岩間 巖さんは、わざわざ「題」「頁」と明記している。大村はま氏が授業中指示されたことを忠実に守って書こうとしているゆえであろう。それゆえ、目次をつける着想を大村はま氏がどこから得たのかが問題になろう。

手がかりになるのが、学習指導原案の第一三時の宿題に、「次のような項目を中心に感想を書く。」<sup>9</sup>とあることである。実際に示されたのは、下記の九項目である。

1. 前の感想を書いた時と今との、この文（「やさしいことばで」）に対する感想の違い
2. この課を学んで「ことば」について新しく考えさせられたこと
3. この課を学んで「ことば」について新しく知ったこと
4. この課の学習中興味深く感じたこと
5. この課を学んで、自分に力がついたと思うこと
6. この課を学んで、組として力がついたと思うこと
7. この課を学び終えて、新しく調べたくなったこと
8. この課を学び終えて、新しく持った疑問
9. その他<sup>10</sup>

ここでいう「感想」は、単元の終わりに学習の結実を見せるために到達点として刻むもので、毎時間に考えたことを記すものと同じではない。時代を下れば、「あとがき」と呼ばれるようになるものである。1から8は、その単元をとおしての感想をどのように充実したものにするかという着眼点を挙げたものと言えよう。このように単元末の感想が、単元学習の到達点であり、そして国語学習記録の頂点だとすると、その感想をなんとしても高める学習のてびきを案出せざるを得なかったのであろう。そして、感想を具体的な学習に根付いた、根拠の確かなものに仕上げようと願えば願うほど、国語学習記録を全部読み返してもらうことが必要になることに気づいたのではないか。全部読み返して、どんな学習の場でどのように中学生としての仕事に取り組み、かけがえのない経験を思い浮かべ、その証として掲げるのが目次なのである。目次として挙げていくと、実際にこの単元でしたことを目の前にして書けるため、単なる寸感でお茶を濁すような事態を避けることができよう。大村はま氏はこのように着想して、感想を耕すてびきを用意され、その手引きに触発されて、目次作成が狙上してきた可能性が高い。

### 2 目次を作成するための学習者の試行

前項の終わりに指摘したように、目次と単元を仕上げるための感想が、矢印が引けるように深く結びつくものだとすると、目次をどのように作成するかが、当面の課題になってくる。しかし、単元末の感想でさえ、宿題としているのであるから、目次の編成はほとんど学習者にゆだねられたようである。しかし、たとえそうだとすると、大村はま学習記録閲覧室にある五冊の国語学習記録には、さまざまな試行が見られる。

最初に思いつくのが、手元にある学習記録・配布資料を授業で取り組んだ順にページを打ち、それに見出しをつけていくことである。川鍋央江さんの「やさしいことばでの研究」と村松富子さんの「やさしいことばで」の目次がそうになっている。とは言え、①学習の手引き問題の順序はゆるがせにはせず、②手引き問題の一覧表があって、実際に取り組んだものが後にある。③その前に、「やさしいことばで」の初発の感想文があり、目標・予定があって、手引き問題に取り組むという筋道はふまえられている。④考査テスト問題・日々の国語学習日記・全体の（もしくは最後の）感想などは、手引きに取り組んだ後に回している。それゆえ、おおすじは整っているのである。

羅列されたままにとどめず、通し番号を打ち、きちんと見出しを立てて、構造化に踏み出そうとしたのが、

岩間 巖さんの「国語学習手引」である。それゆえ、上記①～④はおおむね守られているが、⑤手引き問題の番号が表には出てこず、学習の手引きの順に並べられているのかが曖昧になっている。⑥国語学習の手引き一～三は教科書所収の問題であったが、記録者はその配列に拘泥せず、最後の感想の直前に置いた。そのため、手引き一～三の重要性がみえにくくなる。⑦せつかく目次を自分で作り上げることに踏み出したのに、主要な見出しと副次的な見出しとが併記された学習記録にも見えるものになっている。

手引きのまとまりに着目して、学習の手引きに入る前、手引きに関する問題解決学習、全体の総括（学習日記・全体の感想・評価表・考查答案）に分けようとしたのが、女川弘雄さんの「やさしいことばでの学習帳」、多川敏子さんの「やさしいことばで」である。まだ、岩間 巖さんのように、すべての見出しに通し番号を打つというほど徹底もしていないが、目次の着実な構造化に歩を進めている。

このように、目次の作成には、単元全体の学習を自力で見直し、自分の学習記録にふさわしく確かな区分にしようとする手探りが見られる。これらが単元の最後に書く感想を引き出す素地になったのは、まちがいあるまい。

### 3 感想を引き出す手引き作成の意図

さらにすでに引用した九つの観点を通し番号を打って掲げ、最後の感想を書かせた意図はどこにあるのだろうか。改めてそれぞれの観点を設定した理由と観点相互の関連性を探ることにしたい。

「その他」（授業では板書されていない）を除く八項目を見ると、「1. 前の（初発の）感想を書いた時と今（単元の終わりに湧く感想）との、この文（「やさしいことばで」）に対する感想の違い」が、教材本文に対する感想になるのに対して、「2. この課を学んで」以降は、下線部に変化はあっても、単元学習に対する感想になりそうである。そして、後者の学習感想は、2・3が「この課で学んで」で始まるため、一連のもの。4は、「この課の学習中」とあるため、独立した項目であろう。5・6は、また「この課を学んで」とあるから、一続きのもの。7・8は、「この課を学び終えて」とあるため、関連すると見なせよう。そうすると、さらに四分されよう。

その一つ目は、「2. この課を学んで、『ことば』について新しく考えさせられたこと」・「3. この課を学んで、『ことば』について新しく知ったこと」とある。この単元を通して教科書教材で話題になっている「ことば」に焦点をあてたものである。教科書教材は、ことばに対する意識を「やさしいことばで」と方向づけようとするものであるから、2のように、ことばについて新しく考えさせられたことを出してもらうことが本来の願いであろう。しかし、教材文の迫力に圧倒されて、書かれてあるとおりとしか思えなくなり、今までことばについてどう考えていたかも思いつかない生徒もいよう。その際には、ことばをどう使うべきかという「ことば」観から少し離れて、3のように『ことば』について新しく知ったこと」程度に広げておけば、何でも書けるし、授業も受けており、教師や級友の見解なども聞いているため、感想を出しやすと思われるのであろう。それをいくつも出しているうちに、あるいは2の「ことば」について考えさせられたことにもふれてくるかもしれないと期待したようである。

その二つ目が、「4. この課の学習中興味深く感じたこと」である。本単元の学習をしている間に当面の課題になっていることであってもなくても、とにかく興味の湧いたことはと尋ねている。この興味は、以後に上がる項目のように持続的なものでなくてもよさそうである。小さな芽であっても、いかなる興味が芽生えてきたかも感想に記させておくことは、教師・学習者の双方にとって不可欠と思われるのであろう。後でどのように大輪の花にしていけるかわからないのである。

三つ目が、「5. この課を学んで、自分に力がついたと思うこと」・「6. この課を学んで、組として力がついたと思うこと」である。授業者が初めに達成したい目標を明示するのは当然としても、単元の終わりに学習者一人ひとりがどういう力がついたと自覚しているか、組としてどういう力がついたとみなしているかを聞き出そうとしている。最初に設定した目標との照らし合わせても反省させられるし、評価表と見比べると、教師の評価基準を見直す契機にもなるものであろう。

四つ目は、「7. この課を学び終えて、新しくしらべたくなかったこと」・「8. この課を学び終えて、新しく持った疑問」である。本学習が終わった後に、これから新たに調べたくなったり、解決したくなったりし

たことに気づかせる項目である。先の2・3にも近いが、2・3が単元の延長線上にあり、関連するものであるのに対して、こちらは、本単元を一旦終わらせたうえで、新たな問題を意識してめいめいの生活を活性化させることが願われているのであろう。

これらに入らないものを「9. その他」に入れて、すでに引用したごとく、「次のような項目を中心に感想を（この国語学習記録を読み返して心の中に湧いてきたことに基づき、自己の成長がわかるように）書く」のが大村はま氏のねらいだったのである。

#### 4 分節化された感想の分析

ところが、上述の感想の手引きは、授業では、「一。… 二。…」と漢数字で通し番号を明記して板書され、「その他」も削るものにした。そのため、中学生には各項目ごとに感想を書くものと誤解され、五冊とも八つの観点ごとに感想が記されるものになっている。大村はま氏の意図したものとは違うが、五つの柱に整理してみると、これはこれで中学二年生が誠実に答えたものだとわかってくる。

##### (1) 教材を反復熟読しての感想の掘り下げ—初発の感想と照らし合わせて—

観点1（教材「やさしいことばで」についての初発の感想と今の感想との違い）は、㊦改めて「やさしいことばで」を読み返して今の感想を文章化したうえで、初めに書いた感想を見直し、どこが変わったか見比べて違いを発見し、その基礎作業に基づいて書き上げるものであろう。しかし、二つの過程を経て書くということを経験せずに一気に書こうとすると、単元の終わりに念頭に浮かぶ感想（まだ形を成してないもの）と初めにこういう感想を書いたという記憶を比べて書くという、きわめてぼんやりした感想になってしまう。

①「かんたんにゆってみると だんだんおほきいことに感想を書くようになった」<sup>11</sup>

②「前の感想は、だいたいやさしい言葉とは、どんなものであるか、又やさしいことばが大切であるという感想であった。しかし今では、やさしいことばがどうして大切であるか、一々例を用いて」<sup>12</sup>言えるようになった。

…簡単にまとめて言おうとすれば、こういう感想にならざるを得ないのである。しかし、やはりきちんと答えようとする、さらに感想をことばにするようになる。

③「原因がなんであるかを深く考えるようになった。(中略) どう(に)かしてやさしいことばを使い、おもしろい例をあげて発表してもらうようにみんなで協力しなければ、文化日本を再建することがむずかしいということがわかった。」<sup>13</sup>

④「私は、世の中がみだれて来るのも平和になるにも、言葉に関係があると思ひました。(例を挙げた上で)このやうにならないやうに今私達はやさしいことばを盛んに学んでいることがわかりました。」<sup>14</sup>

…このように説明しきれないところをなんとか説明しようと努めたところに、教材への愛着がうかがえよう。ただし、岩間 巖さんは、この課題に答えるために二行取っているが、どう書いても二行では尽くせないと悟ったのか空白のままにしている。

##### (2) 取り上げられた題材であることばについて考えさせられたこと（学習感想その一）

2（「ことば」について新しく考えさせられたこと）と3（「ことば」について新しく知ったこと）では、3の方が平易で、次のような記述がなされている。

①「『ことば』というものが、私たちにとってどんなに大切であるか、そして話す時、書く時に本当によく気をつけなくてはならないことを知った。」<sup>15</sup>（村松富子さん）

②「『ことば』というものは、仲々むずかしく、自分のいおうとしていることが、上手に云へるやうにするのもむずかしいこと」を知った。<sup>16</sup>（多川敏子さん）

ことばというものを初めて意識するようになり、実際に自分が話す時、書く時を念頭に置いて、その大切さや表現のたいへんさを実感している。なお、川鍋央江さんは、村松富子さんと同じくことばの大切さを指摘した後、次のように加筆している。

③「やさしいことばは、簡単ではあるが、その中には美しさが十分含まれていることがわかった。」<sup>17</sup>

「やさしいことばで」の文章の終わりに挙がっている趣旨を汲み取っている。

他方、2（新しく考えさせられたこと）では、本来の動機である文化日本建設と結びつけた説述がいくつ

も出てくる。

④「私は始めてことばと文化日本（建設）と関係があることをしり、どれだけ大切かを知った。深く反省すべき所がたくさんある。」<sup>18</sup>（岩間 巖さん）…女川弘雄さんの「新しく知ったこと」も同趣旨である。

⑤「ことばがどんなに大切であるか、又文化日本建設とことばについて、細かく研究したい」<sup>19</sup>（村松富子さん）

岩間 巖さんは内省する方向で考えているが、村松富子さんは研究しようとする志向まで見せている。

### (3) 学習中興味をおぼえたこと（学習感想その二）

4（この課の学習中興味深く感じたこと）については、下線部をどう取るかによって、以下のように答え方が変わってくる。

①「(一)短い時間に短い作文を書いた（手引き問題3）、優秀作文を読んだのや、ほかの作文を批評したのを発表したのもよかった。

(二)今まで習った理（科）をやさしくなほして、自分より年下の子に話す（手引き問題10）のもよかったが、又その発表を聞いていてみんなはどうゆうふうにしたか、いろいろさんこうになった。」<sup>20</sup>（川鍋央江さん）

②「今までやって来た手引きの問題（その中でも七ばん）」<sup>21</sup>（多川敏子さん）

③「(手引き問題11・12・13を)もっとくわしくしらべ東京都のいろいろな先生に（ぼくたちの批評ぶりを）みてもらいたいと思った。」<sup>22</sup>（女川弘雄さん）

④「大勢の人の前で話すことを興味深く感じた。」<sup>23</sup>（村松富子さん）

①～③は、どんな学習作業（もしくはどんな手引き問題）が興味深く感じたかを挙げているのに、④は、自分がどんな場でどんな言語活動することに興味を湧いたかを記している。

### (4) 個人として、学級として力がついたこと（学習感想その三）

5を〔個人〕、6を〔学級〕として、一人ひとり列挙すれば、下記ようになる。

①〔個人〕「宿題をわすれない事と自分一人で級の人の前へ立っても平気になった事」

〔学級〕「自分にあった事はなんでもやる」<sup>24</sup>（多川敏子さん）

②〔個人〕「皆んなの前で話せる事、多くの知識を得た事、作文でもすぐ書けるようになった事、文（章）の要点をつかめるようになった事である。」

〔学級〕「皆團結、まとまって来た。それから中学生らしくなった事。まだあるがおもにこの二つである。」<sup>25</sup>（岩間 巖さん）

③〔個人〕「ひらがなの書方に注意するようになったので、まちがえもずいぶんすくなくなった」

〔学級〕「ことば使いにずいぶん注意するようになり、女にたいしてもよいことばを使うようになった」<sup>26</sup>（女川弘雄さん）

④〔個人〕「一。ことば使いが正しくなったこと。二。人前で話すことが好きになったこと。三。字がていねいに正しくきれいに書くようになったこと。」

〔学級〕「一。討儀が上手になったこと。二。今までおくしていた人が、だんだん意見を発表するようになったこと。三。ことば使いに気をつけるようになったこと。」<sup>27</sup>（村松富子さん）

⑤〔個人〕「(一)自分より年下の子供に話す時、どうしたら子供は一番よろこぶかということ。(二)やさしいことばで話すことは、どんなに大切であるかということ。(三)文章を書くには、なにが一番大切であるかということ。(四)大勢の前で話すこと、又他の人の話を聞いて、その要点をつかむこと。」

〔学級〕「(一)前よりも批判力が高まった。(二)人に話す態度がよくなった。(三)学級の討儀が非常によくなった。(四)今まで研究したことをどうして（どうやって）まとめるかということ」<sup>28</sup>（川鍋央江さん）

土台となる国語学習習慣の確立に関するものが多い。個人では、①「宿題を忘れない事」、③「ひらがなの書方に注意するようになった」(④「字がくを)ていねいに正しくきれいに書くようになった」も同趣旨)、④「ことば使いが正しくなった」とある。また、①自分一人で級の人の前へ立っても平気になった」、②「皆んなの前で話せる」、④「人前で話すことが好きになった」、⑤「大勢の前で話すこと」と四人が似たような指摘をしている。話す力をつけたというより、その根底が揺るがなくなったのがうれしいのであろう。②「作

文でもすぐ書けるようになった」も、とにかく書き出すという学習習慣がついたことが大きいようである。学級でも、①「自分にあたったことはなんでもやる」が、国語学習を仕事として自覚した証であろう。②「皆團結、まとまって来た。それから中学生らしくなった」は、班で学習することが軌道に乗り出し、憧れの旧制中学校の生徒みたいになってきたという誇らしい気持ちなのであろう。③「ことば使いにずいぶん注意するようになり、女にたいしてもよいことばを使うようになった。」は、授業におけることばづかいの改善が授業外でも生かされてきているのであろう。④「一、討議が上手になったこと。二、今までおいていた人が、だんだん意見を発表するようになったこと。」も、⑤「(三)学級の討議が非常によくなった。」も、討議する場、発表する場になれたという面が大きかろう。確かにこういう場が次々に出てくるのである。

学習習慣の確立とまでは行かなくても、その前段階として国語学習意識が変化したという報告もある。個人では、⑤「(二)やさしいことばで話すことは、どんなに大切であるかということ。(三)文章を書くには、なにが一番大切であるかということ。」と挙げているのは、目が開いたと思えるほど話すこと・書くことへの意識が動かされたというのであろう。同じ人が、「(一)自分より年下の子供に話す時、どうしたら子供が一番よろこぶかということ。」と書いているのも、「ははあ、こう話せばよいのか。」と目が開かれ、力がつくことに結びつくと思えたためであろう。②「多くの知識を得た事」も、ここに入りそうである。

本来の学力形成としては、個人では、②「文(章)の要点をつかめるようになった」、⑤「他の人の話を聞いて、その要点をつかむこと」、学級では、⑤「(一)前より批判力が高まった。」「(四)今まで研究したことをどうして(どうやって)まとめるかということ」の指摘にとどまっている。文章の要点把握は、すでに目標にも明記され、評価表にも記されていた。聞いて話の要点をとらえることも評価表に上がっていることである。批判力をつけることは学習指導原案には言及されていないが、中学生同士の磨き合いが、批判的精神を育てるまで進んだということなのであろう。大村はま氏の授業が批判力をつけるような土壌を持っていたことも見逃せまい。研究については、原案の目標に「研究記録をつくること」は示されていた。しかし、ここでは班で研究してきたことをその場でどうまとめるかという頭の働かせ方ができるようになったことに絞っているかもしれない。国語学習習慣の中に含めたことも、原案の目標(2)に「大勢の前で話す」、(3)に「学級の討議」と出されており、大村はま氏にとって驚くほどではなかったであろう。ただし、新制中学校が発足(昭和二二(1948)年五月二日)して一年余りしか経っていない時点では、中二の生徒には、本来の学力形成よりも基盤となる学習習慣が確立した喜びの方が大きかったのである。そして、国語学習の習慣を固めることで、生徒自ら大村はま氏の掲げていない力にも着目する余地が生まれているのである。

##### (5) 単元終了後の問題意識

「7. この課を学び終えて、新しく調べたくなったこと」・「8. この課を学び終えて、新しく持った疑問」のうち、8の方が容易に上げやすい。7は持続的に関心を持っていきたいものになろう。そのため、8の方から先に引用する。

①「ことばというものは、どうしてできたか、又どのやうにして出来たか」<sup>29</sup>(多川敏子さん)

②「一 昔の人はどんな言葉を使ったか 二 文字はどうか 三 言葉はどうして作ったか」<sup>30</sup>(岩間巖さん)

③「ことばというものがなかった時代の、昔の人々はどうあったろう。」<sup>31</sup>(村松富子さん)

④「(一)どうして国民の一人一人が『ことば』について無感心なのだろうか (二)学者の人たちは自分たちの研究がどうなっているかということについて考えたことがあるであろうか。」<sup>32</sup>(川鍋央江さん)

④以外は、ことばの起源をめぐって疑問を出している。ことばが生まれた理由・経緯や昔の人の用いた言葉・文字の実際、さらにはことばがなかった昔の人々の暮らしにまで思考をさせている。それに対して、④は教材文が書かれる動機を探り、現在の日本国民のことば自覚、学者の研究の社会に及ぼす影響の自覚を問うている。

7(新しく調べたくなったこと)には、下記の点が挙げられている。

①「術語はどの位あるか 又どのやうなものか」<sup>33</sup>(多川敏子さん)

②「ことばについてもっと深くしらべたい」<sup>34</sup>(岩間 巖さん)

③「ことばについて、もっともっと出来るだけ細かく調べたい。」<sup>35</sup>(村松富子さん)

④「学者の人たちはやさしいことばをどういうふうに考えているのだろうか。」<sup>36</sup>（川鍋央江さん）

①・④は、教材文から触発された調べたいことになる。④を書いた川鍋央江さんは、2（この課を学んで「ことば」について新しく考えさせられたこと）でも、「(-)若い青年はどうして観念的なことばがすきなのだろうか。(二)学者の人たちは、どうしてむずかしいことばでなければ論文等を書き表さないのだろうか。」と疑問を呈している。「やさしいことばで」の本文において前提になっている状況が、中学生にはどうしてか首をかしげることにもなるのである。②・③も、ことばの何についてという焦点化はできないものの、教科書教材にとどまらず、継続的に調べていきたくなくなったようである。ことばは思いを乗せる手段とみられやすいのに、その手段と見なされることばを調べたくなくなったと言うのである。頼もしい限りと言えよう。

大村はま氏の感想の手引きに答えて、単元終了後に「新しく調べたくなったこと」「新しく持った疑問」を出すまでには至りにくい、少なくとも単元終了時における思いは率直に表されている。ここまでめげずに書いたことが、大村はま氏の「やさしいことばで」という単元に打ち込んだ思いに、生徒たちが最大限に応えたしるしなのであろう。

無論、単元の頂点として書く感想に教師が求める学習者としての成長を存分に書いているかといえば、感想の手引きの各観点に答えることに手いっぱい、肝心なことが抜けているというもどかしさは残る。それでも、国語学習記録を書き続けていくうちにそのような懸念も解消されていこうと思えるものになっている。

## おわりに

本研究で明らかにしたのは以下の4点である。

1 国語学習記録を編集する際に学習者めいめいに自己評価表をつけさせるのは、大村はま氏のように単元学習によってどのように国語学習の態度と能力が身についたか自分で判断する力を育てようとする実践者に取って、何としてもさせたいことであった。そのために、◎・○・△という三段階で評価させたり、ことばで批評させたりしながらどんな国語学習にも評価が伴うものだと自覚させるものになっていた。しかも、他者評価を積み重ねた上で、最後に自己評価を行うため、自己評価も客観的な妥当性をもったものにせざるをえないものであった。しかも、その評価項目は、宿題・ノート提出や学習態度4項目のような全領域にわたるものから聞きかた・話しかた・書きかた・読みかた・作文という各領域に及ぶものまで全三五項目あり、領域間の均衡もとれたものになっていた。

2 目次は、「やさしいことばで」学習指導原案作成時には計画されていなかったが、実際に単元を振り返って感想を書かせようとする、感想を確かな根拠を持った価値あるものにするために、国語学習記録全体をメモを取りながら読み返し、こんな学習したのだということが一望できるものにするために不可欠であると気づかれてきたようである。

3 感想は、本単元の到達点であり、教師が最も見たいものであるだけに、大村はま氏もどんなことを書けば充実するのか、考えを練り、感想の手引きとして8点用意された。しかし、各観点を漢数字を打って掲げた為、それぞれの観点ごとに答えるべきものと誤解され、教材の感想と各過程の学習の感想も別々に答えられることになってしまった。そのため、本単元を通しての学習者自身の成長がおぼろげになるという問題点も出てきている。そうはいつても、少し遠回りをしてだけで、次々と単元ごとに国語学習記録を仕上げるうちに、ここにこそ私の成長をさまざまな観点を盛り込んで書くのだと気づくようになろう。大村はま氏も必ずそう思えるように助言されたことであろう。

戦前にも、課ごとに終了時の感想・評価表はつけられていたし、作文の学習記録には目次もついていた。しかし、戦後において国語を読む・書く・聞く・話すことを一体的なものと考え、評価の観点も見直し、目次の重要性を自覚して感想を仕上げさせた国語学習記録は、本単元からではなかろうか。この「やさしいことばで」において、国語学習記録作成の中で編集の生産性が確かめられ、以後定着するに至るのである。多岐にわたる単元学習は、毎時間における国語学習日記を求め、必然的に評価表・目次・感想の入ってくる編集作業を要請したのである。しかし、それが無理なく実ったのは、大村はま氏が戦前から国語学習記録の指導に専心してきた素地があったためであり、戦後も新制中学校に赴き、教材も自ら探し、問題も自ら作り、生徒が書くための紙切れも集め、ちびた鉛筆も提供するという授業成立の試行錯誤を続けていたためだった

のである。

〈注〉

- 1) 大村はま「目黒八中〈やさしいことばで〉指導計画」昭和二三〈1948〉年七月一七日、東京都目黒第八中学校における研究授業の際に、配布されたものと見られる。手書き謄写印刷で、全一五ページからなる。鳴門教育大学附属図書館大村はま学習記録閲覧室に所蔵。題は、大村はま氏から寄贈された当時、図書館長であった橋本暢夫氏が、資料整理の都合上、封筒に書かれたものと推察される。もともとの題は「新しい国語指導案」であったようで、配布された当時は、この題がそのままつけられていた可能性もある。ただし、著者自身、この表紙に分厚い紙を貼り、否定されたわけである、それで、便宜上、封筒に記された題目をあげておく。
- 2) 女川弘雄「やさしいことばでの学習帳」二三ページ。(鳴門教育大学附属図書館70336061-D0027)
- 3) 大村はま「目黒八中〈やさしいことばで〉指導計画」一〇～一一ページ。
- 4) 同上、一四～一五ページ。
- 5) 同上。
- 6) 川鍋央江「やさしいことばでの研究」八三～八四ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354348-C0050～C0051)
- 7) 表題は、めいめい自由に作らせている。
- 8) 国語学習記録に「目次」と明記しているのは、女川弘雄さん、川鍋央江さん、多川敏子さんの三人である。岩間 巖さんは、筆で「目録」と大書している。大村はま氏が授業中説明される際に板書まではされなかったのかもしれない。
- 9) 大村はま「目黒八中〈やさしいことばで〉指導計画」一三ページ。
- 10) 観点2～8は、いずれも「この課」で始まる。この昭和二三〈1948〉年六、七月の時点では、まだ大村はま氏にも単元学習をしているとも意識されていない可能性もある。
- 11) 女川弘雄「やさしいことばでの学習帳」三三ページ。(鳴門教育大学附属図書館70336011-D0032)
- 12) 村松富子「やさしいことばで」九三～九四ページ。(鳴門教育大学附属図書館70378391-C0051～0052)
- 13) 川鍋央江「やさしいことばでの研究」九一～九三ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354348-C0054～0055)
- 14) 多川敏子「やさしいことばで」六七～六八ページ。(鳴門教育大学附属図書館70335146-C0041)
- 15) 村松富子「やさしいことばで」九四ページ。(鳴門教育大学附属図書館70378391-C0052)
- 16) 多川敏子「やさしいことばで」六八ページ。(鳴門教育大学附属図書館70335146-C0041)
- 17) 川鍋央江「やさしいことばでの研究」九四ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354348-C0056)
- 18) 岩間 巖「国語学習手引」六六ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354336-C0040)
- 19) 村松富子「やさしいことばで」九四ページ。(鳴門教育大学附属図書館70378391-C0052)
- 20) 川鍋央江「やさしいことばでの研究」九四～九五ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354348-C0056)
- 21) 多川敏子「やさしいことばで」六八ページ。(鳴門教育大学附属図書館70335146-C0041)
- 22) 女川弘雄「やさしいことばでの学習帳」三三～三四ページ。(鳴門教育大学附属図書館70336061-D0032)
- 23) 村松富子「やさしいことばで」九四ページ。(鳴門教育大学附属図書館70378391-C0052)
- 24) 多川敏子「やさしいことばで」六八ページ。(鳴門教育大学附属図書館70335146-C0041)
- 25) 岩間 巖「国語学習手引」六七ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354336-C0040)
- 26) 女川弘雄「やさしいことばでの学習帳」三四ページ。(鳴門教育大学附属図書館70336011-D0032)
- 27) 村松富子「やさしいことばで」九四～九五ページ。(鳴門教育大学附属図書館70378391-C0052)
- 28) 川鍋央江「やさしいことばでの研究」九五～九六ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354348-

C0056～0058)

- 29) 多川敏子「やさしいことばで」六九ページ。(鳴門教育大学附属図書館70335146-C0042)
- 30) 岩間 巖「国語学習手引」六八ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354336-C0041)
- 31) 村松富子「やさしいことばで」九五ページ。(鳴門教育大学附属図書館70378391-C0052)
- 32) 川鍋央江「やさしいことばでの研究」九六～九七ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354348-C0058)
- 33) 多川敏子「やさしいことばで」六九ページ。(鳴門教育大学附属図書館70335146-C0042)
- 34) 岩間 巖「国語学習手引」六八ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354336-C0041)
- 35) 村松富子「やさしいことばで」九五ページ。(鳴門教育大学附属図書館70378391-C0052)
- 36) 川鍋央江「やさしいことばでの研究」九六ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354348-C0058)
- 37) 同上、九三～九四ページ。(鳴門教育大学附属図書館70354348-C0055～0056)

## **Why self-evaluation, table of contents, and postscript are essential when editing study notes-on OMURA Hama-**

Shinsho MAEDA

Advanced Course of Childhood Care and Education, Kyushu Women's Junior College

1-1 Jiyugaoka, Yahatanishi-ku, Kitakyushu-shi 807-8586, Japan

### Abstract

The purpose of this study is clarify why the self-evaluation, table of contents, and postscript are included in the Japanese language learning notebook taught by Hama Omura.