

富山県国語教育史の研究

—昭和20年代の「富山県学習指導要領」について—

米 田 猛

The History of Japanese Language Teaching in Toyama Pre.
—The Course of Study of Toyama Pre. in the 20's of the Showa Era—

Takeshi KOMEDA

キーワード：国語教育地方史，富山県学習指導要領，言語活動，言語経験，具体目標

keywords：the local history of Japanese language teaching, the course of study of Toyama Pre., language activities, linguistic experience and concrete goals

1 本稿の目的

教育は実践的な営みである。国の種々の教育施策も、具体的には各学校での実践として具現化される。したがって、「地方教育史」の研究対象は、究極は各学校で毎日実践される固有の授業一つ一つである。しかし、それは「授業研究」という別の枠組みで論じられるのが、通常である。

一方、国の教育施策を各学校につなぐための都道府県や市区町村の教育施策も研究対象となる。なぜなら、各学校の授業に直接的な影響を与えるのは、都道府県や市区町村の教育行政だからである。

本稿では、後者の視点から戦後の富山県における国語教育史について論じる。特に本稿では、富山県教育研究所が刊行した全国に例を見ない¹ 県名を冠した「富山県学習指導要領」について、その作成意図、内容の系統性等を論じ、現代の国語教育への活用の可能性を探ることを目的とする。

国語教育に関する地方史でまとめたものは、浜本純逸『福岡県国語教育史研究』（1980 溪水社）、戦後国語教育実践記録集成編集委員会編『戦後国語教育実践記録集成・東北編（全16巻）』（1995 明治図書）がある。また、全国大学国語教育学会でも、「国語教育地方史研究」の出版計画があったが、残念ながら出版には至らなかった²。

また、富山県の国語教育史に関しては、高森邦明氏の『『赤い鳥』における児童詩教育の一例—富山の教師多胡羊歯のばあい—』³「富山県国語教育史ノート—明治期—」⁴「富山県国語教育史ノート—大正・昭和前期—」⁵といった一連の論考がある。

戦後の富山県国語教育史を論じたものは、管見で

は見ないが、筆者が把握している戦後の富山県の国語教育関係資料の中には、現在の教育にも活用できる重要な示唆がある。

本稿では、そのうち「富山県学習指導要領」について言及し、活用の方向を探るものである。

2 「富山県学習指導要領」とは

昭和26～28年度の3年間に亘って富山県教育研究所（昭和26年度所長・大松庄太郎 昭和27年度所長代理及び昭和28年度所長・中川秀幸）が刊行した研究物に、

- 『小学校中学校国語科学習内容の構成と指導系統 中学校国語科習字学習の指導系統 試案』〔B5判全66ページ〕（昭和27.3.30 以下「第1次試案」）
- 『富山県学習指導要領中間報告 小学校中学校国語科学習内容の構成と指導系統 中学校国語科習字学習の指導系統』〔B5判全111ページ〕（昭和28.3.31 以下「第2次試案」）
- 『国語科学習指導要領中間報告 第三集』〔B5判全194ページ〕（昭和29.3.31 以下「第3次試案」）

の3冊がある（現在は富山県総合教育センター所蔵となっている）。

「第1次試案」の序（富山県教育長・近藤鋭一執筆）において、富山県教育研究所の使命と、本刊行物の趣旨について次のような記述がある。（下線部は筆者）

本県教育研究所は現実の教育計画、教育内容、教育方法等の諸問題について科学的な究明を行

い、教育改善に関する基礎的、総合的、立体的な調査研究を行うことを使命としている。

要するに本県教育研究所は、本県の実態に即応した教育の基礎的な研究を行い、本県教育研究計画の樹立に寄与し、教育の振興をはかろうとしているのである。

昭和26年度からおよそ3年計画をもって富山県学習指導要領を作成しようとしているのも、この立場からである。

また、「第1次試案」の「刊行のこぼし」（富山県教育研究所長・大松庄太郎執筆）には、

国語の学習が真にいたについて、着実に児童生徒の力を高めるものとなるためには、他の諸教科以上に、地域の必要に即し、児童生徒の興味や必要や能力の実態に即して教育内容が組織化され、指導方法が体系化されなければならない。ここに地方学習指導要領の出発点をもとめ、今日に至ったが、委員会の活動を促進する条件が整わず、この報告も、或は不備の点も多いと思われるが、これは今後の研究の足がかりであり、中間の成果を発表することによって受け得る現場の批判は、それを集積すればそのまま、貴重な資料となると思われるので、ここに進んで、刊行する運びとなつたのである。

これら2つの文章には、地方の実態や必要に即した教育計画、教育内容、教育方法等の重要性が指摘されている。地方教育行政が、ここに示されたように強いリーダーシップをもち、「富山県学習指導要領」「地方学習指導要領」を作成しようとしていたことは、特筆すべきことである。

3 昭和26年版文部省学習指導要領(試案)に対する地方学習指導要領作成の立場

「第1次試案」の「小学校国語科 聞くこと、話すことの学習内容の構成と指導の体系」に付された「まえがき」には、次のような記述がある。これらは、「富山県学習指導要領」作成の意義や意図に言及したもので、当時の作成者の強い意志を示すものである。(必要な内容を抜粋し、筆者が番号と下線とを付した。)

(1) 文部省が、二十六年度学習指導要領作成に当り今次のものをもって、中央における最終の作成であることをしばしば言明したが、これらのことが、数年を出でずして、当然、新しい視点

に立つ指導要領が、地方毎に作成されねばならぬという決心をうながした。

(2) 学習指導要領が、教育課程作成具体化の手引、或は参考書と考える時、富山県の教育課程をつくらうとする場合、文部省のものを規範とすることは勿論であるが、地方化の手引というものが、当然必要となる。

(3) 全国一般の規準を求めた文部省学習指導要領が、そのまま各地域にあてはまるとは考えられず、しかもそれは、地域の特殊性に目を覆うもので、新しい教育の趣旨に反する。

このことは、実際に文部省学習指導要領を一見すれば、これを更に具体的に解説し、重点的にとるべきはとり、地域的に改訂すべきは改訂しなければ、たゞちに実際指導と結びつかず、地域教育課程作成の参考書としがたい点が明らかにしろ。

(4) たとえ、法的に地方学習指導要領の名が認められないことがあつても、学校規準法成立前の今日において地方学習指導要領に相当するものを作成することは全県的要望であった。

また、文部省昭和26年版小学校学習指導要領(試案)に対する考え方が次のように示されている。(下線筆者)。

(1) 言語経験が列挙してあるだけで、何学年にどのような経験を重点的に配列し、指導すべきか明らかでない。

(2) いろいろの言語経験を通じて、言語能力を高めようとする意図はわかるが、言語経験毎の指導の目安がないため、形式的に経験の機会を与えているだけで、具体的な指導の手が施されない。指導目標は、いろいろな言語経験一般に対する目標で、いかなる言語経験について、学習する場合でも、考慮すべき目あてとなる。(例えば、一年読みの指導目標 1. 発音発声に注意し、言語意識をはっきりさせるため、挙げられた言語経験はすべて、注意して指導されねばならない)

然し、指導の媒介となるのは、文一般ではなく、詩歌であり、日記であり、物語である。それぞれの目的をもって作られ、社会における分野も異り、作られる場合の精神作用も同種ではない。だからそれぞれについて読ませ方、味わ^(せ)せ方、聞かせ方、話し方、作り方があり、当然

指導のし方もちがってこなければならぬ。指導目標だけでは具体的な言語経験の指導は出来がたい。文部省指導要領が、具体的な言語経験を重視したが、具体的な目標及び指導を掲げないので、言語経験として具体的にどうとらえられねばならぬか危い。

(1) については、後述のごとく、文部省昭和26年版小学校学習指導要領(試案)において、例えば「聞くこと」領域の「言語経験」を4例のみ示しているだけで、しかも学年配当はない。富山県学習指導要領では、「聞くこと」領域で13例を示し、重点的に指導する学年配当も示している。

ただ、その学年配当について理由が示されていないこと、高学年での配当がすべての「言語経験」にわたっていることは、課題が残る。

(2) については、「言語経験」ごとに詳細な「具体目標」を作成し、さらに学年の系統化も試みている(第1表参照)。その詳細な分析は後述するが、その特徴を列記すれば次のようになる。

- ① 各「言語経験」の特性に基づいて、その「言語経験」を支える「具体目標」を、学年の発達に応じて詳細に分析している(一覧表の縦の系列)。
- ② 「言語経験」を支える個々の「具体目標」の系統性を、学年発達に即して明らかにしている(一覧表の横の系列)。

これらは、現今の大きな教育課題である「言語能力の分析」「評価規準の作成」に大きな示唆を与えており、特に本稿で取り上げる「聞くこと」領域においては、十分活用できるものとする。

ただ、「言語活動」ごとの「具体目標」の分析、「具体目標」ごとの系統性や学年配当には検討の余地がある。

4 指導体系作成の方法

指導体系を作成するための方法(方針)が次のように述べられている。(下線筆者)

- (1) 言語経験を重んずる指導の体系を考える場合、随筆の内容のととり方と、脚本や物語の内容の理解のし方には、特質があり、それらの特質をとらえて、学習指導に当るのでなければ、言語経験をとり上げる意義を失い、生活経験の実態を無視し、そのために、学習能率を高める指導とはならぬので、言語経験によつては、重複した

りはん雑であってもこゝに指導の要点となるものについて列挙した。(一部略)

- (2) 学年或は採用資料によつて、一つの教材としてとり上げたものが、詩であり、日記であるとか、演劇的要素を多分にふくんだ物語であるとか、生活文であり、手紙であるという場合も考えられるので、具体目標は重なり合つて、指導のめあてとなることが実際に出てくる。
- (3) 言語経験に配置された具体目標は、それぞれ指導目標を背負っていることを思い、二重三重のクロスの上で目標をとらえ、指導の方法をとり上げることが望ましい。勿論特に重要と思われるものは併記したことが多い。
- (4) 明らかにすべての言語経験に通じ、或は言語経験の共通の基礎となるような活動は別に系列を立て、それを重ねた交点において、学習指導のめあてがはつきりされることを想定する。
- (5) 継続学年については特に記入の欄は設けなかった。重点的指導学年をとり上げたから、児童の実態、個人差に応じて学年の幅を移動すべきは当然である。

5 「富山県学習指導要領」の概要

「第1～3次試案」の概要は次のとおりである。

本稿では、下記「第1次試案」の「小学校国語科 聞くこと、話すことの学習内容の構成と指導の体系」の記述について、考察を加える。

- (1) 第1次試案
 - ・序 ・刊行のことば
 - ・小学校国語科 聞くこと、話すことの学習内容の構成と指導の体系
 - ・読書指導の体系
 - ・文学教育
 - ・物語指導の学年別発展の体系
 - ・詩の学習指導の体系
 - 附 国語科詩学習の指導の実践例
 - ・演劇指導の一例
 - ・言語矯正について
 - ・刊行のことば
 - ・中学校国語科習字学習指導系統案
 - 附 習字学習指導の添加例
- (2) 第2次試案
 - ・序 ・刊行のことば
 - ・読みの基礎的な力をのばす指導技術

- ・読解力を高める指導方法
- ・黙読の指導
- ・国語の単元学習法について
- ・生活綴方に関する考察
- ・中学校国語科習字学習の具体的指導法

(3) 第3次試案

- ・刊行のことば
- ・国語科の目標
- ・国語科の学習指導計画のたて方
- ・国語学力の実態調査の必要と方法
- ・読解力をのばす学習指導の具体的方法
- ・国語学習における表現活動の指導
- ・書く(作る)ことの評価
- ・中学校習字学習指導要領(試案)

ふつう「学習指導要領」は、各教科等の内容が一本に編集され、まとまった出版物の体裁をとるが、管見の限りでは、そのような出版物は見えていない。したがって、上記(1)～(3)が「富山県学習指導要領」の国語科編として認定できるものと考えられる。

6 「第1次試案」の特色

第1次試案の特色は次のとおりである。

- (1) 昭和26年版文部省小学校学習指導要領国語科編(試案)における「聞くこと話すこと」領域の「言語経験」をより具体化し、学年配当も示した。

昭和26年版文部省小学校学習指導要領国語科編(試案)では、「おもな言語経験」として全21例を示し、そのうち「聞くことの経験」として、

- 1 他人の話を聞く。
 - 2 講演や、報告や、説明を聞く。
 - 3 機械を通した話を聞く。
 - 4 劇を見たり、朗読を聞いたりする。
- の4例を、また、「話すことの経験」として、
- 5 会話をする。
 - 6 話合いや討論をする。
 - 7 会議に参加する。
 - 8 報告をしたり、説明をしたりする。
 - 9 詩を朗読したり、物語を話したりする。
 - 10 劇をする。
 - 11 機械を使って話をする。

の7例を示している。

富山県学習指導要領第1次試案では、「聞くこと」の「言語経験」として13例を示し、さらに配当学

年を次のとおりとしている。

		配当学年
1	経験したことを話す	1 2 3 4 5 6
2	あいさつ	1 2 3 4 5 6
3	紹介	5 6
4	話し合い	1 2 3 4 5 6
5	質問応答	1 2 3 4 5 6
6	司会	4 5 6
7	報告説明	1 2 3 4 5 6
8	劇	1 2 3 4 5 6
9	座談	5 6
10	朗読	1 2 3 4 5 6
11	電話	3 4 5 6
12	ラジオ	1 2 3 4 5 6
13	映画幻燈	1 2 3 4 5 6

また、「話すこと」の「言語経験」12例と配当学年を

1	経験したことを話す	1 2 3 4 5 6
2	あいさつ	1 2 3 4 5 6
3	紹介	5 6
4	話し合い	1 2 3 4 5 6
5	質問応答	1 2 3 4 5 6
6	司会	4 5 6
7	報告説明	1 2 3 4 5 6
8	座談	5 6
9	劇	1 2 3 4 5 6
10	朗読	1 2 3 4 5 6
11	電話	3 4 5 6
12	放送	4 5 6

とし、昭和26年版文部省小学校学習指導要領国語科編(試案)が示す「言語経験」の具体化を図っている。

- (2) 「言語経験」ごとに、さらに具体的な「具体目標」(表1)を示すとともに、その「言語経験」の「機会」(表2)と「指導の要領」を具体化した。

表1は、「具体目標」の一覧ではあるが、視点を変わると能力表であるということもできる。しかも、単に「聞くこと的能力」として全体的に漠然と示すのではなく、具体的な「言語経験」別に示した点に意義を認めたい。

現行の文部科学省学習指導要領においても、「言語活動例」は示しているが、個々の言語活動について、その具体的な目標や育成すべき能力は示してい

ない。筆者はかねてから、富山県学習指導要領のいうところの「言語経験」別の能力分析を主張しているところであるが、そのような分析作業の一例を示しているものと考えられる。

7 「具体目標」の系統性の検討

ここでは、「聞くこと」という「言語活動」に示された13例の「言語経験」のうち、現今の国語科授業の中でも比較的学習機会の多い「経験したことを聞く」「あいさつ」「話し合い」「質問応答」「報告説明」「朗読」の6種の「言語経験」について、第1～6学年の「具体目標」の系統性について考察を加える。

「具体目標」は、各「言語経験」の特性の分析に基づき、発達段階を考慮して、各学年で育成すべきそれを10種程度示している。また、個々の「具体目標」の系統性・発展性に鑑み、学年間の「具体目標」の系統性を次に分類されるような形で示している。

A形式……第1～6学年の全学年を通して系統を示すもの

B形式……第1～3学年と第4～6学年に二分して系統を示すもの

C形式……1学年単独または2学年にわたって系統を示すもの

前述の6種の「言語経験」について、上記A～C形式ごとに現代の国語科教育にも活用可能な指導内容について取り上げ、その作成意図について考察する。(なお、表記はもとのままを引用し、不統一等も改めていない。)

(1) 経験したことを話をきく

[A形式]

第1学年……家庭の事や、見たこと、したこと
の話をよろこんできく。

第2学年……身近な出来事やみんなで一しよに
したことの話をよろこんできく。

第3学年……や、長い話も、よろこんできく。

第4学年……すこし長い話でも中心を考えながらら終りまで熱心にきく。

第5学年……長い話でも主題や問題を考えあわせながら終りまでねつしんにきく。

第6学年……長い話でも主題や問題について、批判したり反省したりしてねつしんにきく。

下線部ごとの系統性は次のごとくである。

① ——線部……話の題材に関する系統で、第1・2学年に示している。第1学年では「自分の身の回り」「家庭」を、第2学年では社会性の発達に伴い、「自分の身の回り」に加えて「学級や学校」も題材に加えている。

ただ、第3学年以降にこの系統がないのは問題と言わざるを得ない。「学校や地域」「社会全体」も題材に加えるようにしなければならない。

② ——線部・~~~~線部……聞くときの「精神的態度」の系統性を示している。第1～3学年では「よろこんで」という態度が、第4～6学年では「終りまでねつしんに」(第6学年は「終りまで」がない)という態度が示されている。

「終りまでねつしんに」という態度に比べ、「よろこんで」という態度は「聞くこと」の指導の際に軽視されることが多い。第1～3学年では、「聞くこと」が楽しい活動であることを感じさせることが重要であるという指摘は見逃せない。また、学習者が「よろこんで」聞ける話を準備できるかどうかは、指導者の手腕である。

③ ~~~線部……第3～6学年に示された「話の長さ」についての系統性である。第3・4学年と第5・6学年とに差を設けている。

④ ——線部……第4～6学年に示された聞くときの「思考的態度」の系統性である。

第4学年……話の「中心」を考えながら

第5学年……話が提起する「主題」「問題」を考えあわせながら

第6学年……話が提起する「主題」「問題」に批判・反省を加えながら

という系統である。第5・6学年では、話し手の話をそのまま聞き取るだけでなく、聞き手の主体的な聞き方の態度の養成の必要性が述べられていて、最近話題のPISA型「読解力」と通じるものがある。

[C形式]

第5学年……相手の話のしぶりやことばのつかい方をききわけろ。

第6学年……相手の表現のし方やことばのつかい方が、主題や場所にふさわしいかどうかききわけろ。

① ー部……相手の話の内容だけでなく、その「しぶり」「ことばのつかい方」「表現のし方」に言及する「具体目標」である。これらもPISA型「読解力」の定義である「テキストの内容だけでなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象となる」ことと関連する「具体目標」であり、領域は異なるが、昭和20年代にすでに意識されていたことが分かる。

② 〰部……第5学年が単純に「ききわけ」ことを目標にしているのに対し、第6学年では話す場の条件として重要な「主題や場所にふさわしいかどうかききわけ」を目標にしている。要は、話す場の条件に合致しない話はよくないという考え方である。それを「ききわけ」能力が求められていたのである。

(2) あいさつ

[A形式]

第1学年……にこにこしてあいさつのことばをきく。

第2学年……自然な態度であいさつをきく。

第3学年……にこにこしながら自然な態度できく。

第4学年……自然な親しみのこもった態度できく。

第5学年……礼儀的でなく自然な親しみのこもった態度であいさつする。

第6学年……礼儀的でなく自然な親しみのこもった態度であいさつする。

① ー部・ 〰部……「にこにこしながら」と「自然な態度で」を第1～3学年の間に身に付けさせようとしている。あいさつの基本的な機能である「望ましい社会的関係」を築くための基盤を第1～3学年の間に身に付けさせようとしている。

② 〰部・ ー部……あいさつは一定の型となって儀礼化したものであるが、ここでは、「礼儀的でなく自然な」「親しみのこもった態度で」(第4～6学年)として、心の問題に触れているところに注目したい。

③ ー部……第5～6学年では、あいさつを「きく」ことから「する」ことへの発展を求めている。第1～4学年に示されたように、「あいさつをきくこと」が先習であることは興味深い。なぜならあいさつの指導の多くは、

「する」ことを強要するからである。

(3) 話し合い

[C形式]

第5学年……あいさつの用件とあらすじを早くききとる。

第6学年……あいさつの主意を早くききとる。

① ー部……この場合のあいさつとは、一定の型となって儀礼化したものではなく、ある程度の長さを有する独話形態のものを指すと考えられる。第5学年では「内容」の聞き取り、第6学年では「意図」の聞き取りを目指している。表現された「内容」だけでなく、隠れた「意図」を聞き取ることは、難しい「言語活動」であるが、第6学年においてそれを求めていることは特筆すべきことである。

(4) 質問応答

[A形式]

第1学年……何を問われたかよくきく。

第2学年……何を問われたか考えながらきく。

第3学年……相手がどんなことをたずねたかはつきりつかまえる。

第4学年……質問の要点を早くつかむようにきく。

第5学年……質問の要点を早くつかみ、ききながら自分の考えをまとめる。

第6学年……質問の要点を早くつかみ、ききながら自分の考えをまとめる。

① ー部……「質問応答」の基本である「問いの内容」をとらえる能力を「よく」→「考えながら」→「はつきりつかまえる」と発展させている。さらに第4～6学年では「質問の要点」をとらえることを求めている。

② 〰部……第4～6学年において、質問内容を「早くつかむ」ことの必要性を求めている。

③ 〰部……第5～6学年においては、きくだけでなく、「自分の考えをまとめる」ことを求めている。これは「聞く」ことの本質にかかわる重要な指摘で、「聞くこと」が受け身的な行動でなく、聞き手が話し手等に能動的に働きかける行為であることを示している。

(5) 司会

[B形式]

第4学年……司会者の意図と話題の中心をきき

とる。

第5学年……司会者の意図を早くつかみ、自分の考えをまとめる。

第6学年……司会者の意図を早くつかみ、自分の考えをまとめる。

- ① ——部……司会者の発言を聞きとる能力の系列である。第4学年では「意図」「話題の中心」を素直に聞きとることを求めている。「意図」が先に示されていることは興味深い。司会者のことばに現れない「意図」を聞きとることは高度な能力であるが、「聞くこと」が音声としての表現だけでなく、内面にある話し手の「意図」を「聞く」ことは、「聞くこと」の本質を指摘している。
- ② ——部……第5・6学年では、司会者の「意図を早くつか」んだうえで、「自分の考えをまとめる」ことを求めている。「聞く」ことは「自分の考えをまとめる」ことであり、能動的な働きであることを示している。

[B形式]

第4学年……いろいろな意見をききながら話をすすめることができる。

第5学年……いろいろな意見をききながら、主題から離れないように話をすすめる。

第6学年……いろいろな意見を総合し、主題の発展をはかる。

- ① ——部……第4・5学年では「いろいろな意見」を率直に聞くことを求め、第6学年ではそれらを「総合」して関連づけることを求めている。司会者が参加者の話を聞く態度として必要な能力である。特に第6学年の「総合」することは高度な能力であるが、小学校完成期にこれを位置づけ、その能力の育成を示したことは注目すべきである。
- ② ～部……第4学年では「話をすすめること」、第5学年では「主題からはなれないように」話をすすめること、第6学年では「主題の発展をはかる」ことを求めている。①と同様、第6学年の「主題の発展をはかる」ことは高度な能力であるが、①に述べた「総合」と関連づけて、司会という「言語経験」の目指すべき能力を端的に示している。

(6) 報告説明

[A形式の変形……第1学年なし]

第2学年……要点をつかむ。

第3学年……話の要点をはつきりととらえ、わからないところは質問できるようになる。

第4学年……話の中心は何かを考えながら終りまで熱心にきく。

第5学年……順序よく話の筋が組み立てられ、主題がはつきり現れたか考えながらきく。

第6学年……順序よく話の筋が組み立てられ、主題がはつきり現れたか批判する。

- ① ——線部……「報告説明」を聞く最も基本的な目的である「要点」「話の中心」をとらえることを求めている。第4学年に「話の中心」が示されているが、第2・3学年に「要点」が示されていること、その上学年の第4学年に示されていることに鑑み、この場合の「話の中心」とは、「要旨」「意図」にあたるものと解釈できる。
- ② ～線部……第3学年の「わからないところは質問できる」は、「聞くこと」の本質である「Ask（尋ねる）」を示したものとして興味深い。なぜなら、このとき「聞くこと」はきわめて能動的な活動となるからで、「聞くこと」が受動的な活動であることを否定する考え方を中学年から示している。
- ③ ——線部……第5・6学年では「批判的な」聞き方を求めている。この場合、「話の筋の組み立て」と「主題の明確性」について批判することを求めている。

[B形式の変形……第3～6学年]

第3学年……自分の考えとくらべあわせながらきく。

第4学年……自分の考えとくらべあわせながらきく。

第5学年……経験、知識、見聞、研究の深さがわかるようにきく。

第6学年……経験、知識、見聞、研究の深さや、資料の適否を批判してきく。

- ① ——部……第3・4学年では、「自分の考え」と比較して聞くことを求め、第5・6学年では、話し手の「話し手としての在りよう」まで聞くことを求めている。
- ② ～部……第5学年では「わかる」ように聞くこと、第6学年では、「批判しながら」聞くことを求めている。特に第6学年は、他

の「言語活動」で求める能力と同じであり、第6学年レベルで、「批判」することを求めている。

[C形式]

第5学年……ことばやことばづかいが適切であったかどうか、批判しながらきく。

第6学年……ことばやことばづかいが、適切かどうか、批判してきく。

① ー部……第5・6学年ともに「ことば」や「ことばづかい」の適否を聞く能力を求めている。説明報告を聞くという「言語経験」の対象が、その内容に偏ることの多いことをふまえ、表現形式にも着目する能力を求めたもので、育成すべき言語能力の重要な視点を示している。

② 〰部……第5・6学年ともに「批判」することを求めている。報告や説明が聞き手に提供する重要な側面として「分かりやすさ」が考えられるが、そのための「ことばやことばづかい」を「批判」することは、聞き手が話し手の立場に立ったとき、自分の表現を吟味するときの重要な能力として働くことが予想される。

(7) 朗読

[B形式]

第1学年……お話をきくつもりでよろこんで

きく。

第2学年……お話をきくつもりでよろこんで

きく。

第3学年……お話をきくつもりでよろこんで

きく。

① 朗読の聞き方について言及している。現行学習指導要領において「読み聞かせ」を小学校低学年の言語活動例として示しているが、それと通じるものである。「よろこんで」は学習者の態度であるが、「よろこんで」聞くことができる朗読をする力量が指導者に求められる。

[B形式]

第4学年……朗読のしかたのよいわりのをみつける。

第5学年……内容にふさわしい朗読をしているかどうか気がつく。

第6学年……内容にふさわしい朗読であったか

どうか批判する。

① ー部……第4学年では「朗読のしかた」そのものの適否に、第5・6学年では「朗読のしかた」と内容との照応に着目させている。第4学年で朗読の聞き方の基礎を養い、第5・6学年では、内容と朗読との関係をきく能力を養おうとしている。

② 〰部……第5学年では内容にふさわしい朗読かどうか「気がつく」ことを、第6学年ではそれを「批判する」ことを求めている。第6学年で「批判する」ことを求めるのは、他の「言語経験」でも見られることで、現在強調されているPISA型「読解力」で育成すべき能力とも通じるものである。

[C形式]

第5学年……表現のすぐれたところや足りないところ、適切なことばをとらえながら

きく。

第6学年……表現のすぐれた点、足りない点、適切なことばをとらえる。

① 第5・6学年ともに、表現のそのものに注目させている。「朗読」の音声表現がすぐれた表現や適切なことばに支えられていることをとらえる能力である。

8 「富山県学習指導要領」が示唆するもの

(1) 抽象的で曖昧な「言語活動」を具体的な「言語経験」で示したこと。

「富山県学習指導要領」では、「聞く」「話す」「読む」「書く」を「言語活動」と呼び、それをさらに具体化したもの（「聞くこと」であれば、「経験したことを話をきく」「あいさつ」など）を「言語経験」と呼んでいる。これは、興水実が示した次の考え方によっているものと思われる。

言語活動というと具体的ようであるが、案外、内容的なものをふくまない。それによつては単に作用的、行動的、過程的な面が強調されるだけである。そして、もしこれを一歩進めて、「小説を読む」、「会議に出席する」、「ラジオを聞く」などというように分析的に考えることになると、それはやはり、言語経験と呼ぶのが適当である。もつともここで誤解されてこまるのは、経験は活動の下位概念ではないということである。両者は元来とり

あげる面がちがつているということである。たとえば「図書館を利用する」という経験の中に、目録をさがすという活動や、要点を筆記するという活動がふくまれて来る。あるいは、「新聞を読む」という経験の中には、文字を知覚するという活動や事件を頭の中に描き出すという活動が含まれている。そういう意味では経験はむしろまとまつたもので、それが個々の活動から成り立っているのである。⁵

現行学習指導要領においても「言語活動例」が小学校では27例、中学校では7例示されている。しかし、その示し方は、例えば、「自分の考えを資料を提示しながらスピーチをすること、目的意識をもって友達の考えを聞くこと、調べた事やまとめた事を話し合うことなど」(小学校第5・6学年の「話すこと・聞くこと」の言語活動例)のように、あくまで例示にとどめ、具体的な「言語活動」の選択や運用は、各学校や教員の判断に任されている。

また、上記の「自分の考えを資料を提示しながら」、「目的意識をもって」、「調べた事やまとめた事を」を比べると、方法論、意識論、対象論というふうに記述が一貫していない傾向が見られる。

富山県学習指導要領では、抽象的な「言語活動」を具体的な「言語経験」として示し、さらに「言語経験」ごとに、「具体目標」を掲げたことは、授業の際、学習者が行うべき「言語活動」が明確に示されているということになる。

(2) 「言語経験」ごとに「具体目標の系統性」を示したこと。

これは、文部省昭和26年版小学校学習指導要領(試案)に「能力表」が示されたことの影響によるものと思われる。

文部省昭和26年版小学校学習指導要領(試案)と富山県学習指導要領の「具体目標」との関連は、表2に示したとおりである。

例えば、「経験したことを話をきく」という「言語経験」においては、12の「具体目標」系列を析出し(縦の系統性)、各系列において学年発達に沿った「具体目標」の配列(横の系統性)を示している。「縦の系統性」はいわばその「言語経験」の特性を明らかにするものであり、

「横の系統性」はその特性をどこで指導するかを明らかにするものである。

このような作業の積み上げは、学習者に育成すべき能力の系統性を具体的に明らかにすることであり、富山県学習指導要領におけるこの提案は、小学校の授業に与える影響は大きいといわねばならない。地方教育行政が、学校現場に与える好影響の一例と見ることができる。

(3) 「具体目標」はそのまま現在の「評価規準」として活用が可能であること。

例えば、本稿で取り上げた「聞くこと」の「具体目標」は、そのまま現在の「評価規準」として活用できる可能性は大きい。

筆者はかねてから、富山県学習指導要領がいう「言語経験」の別による「評価規準」の作成を提案している。なぜなら、大きな範疇である「言語活動」(話す、聞く、書く、読む)に共通する「評価規準」がある一方で、個々の「言語経験」の特性に基づく「評価規準」が存在しなければ評価は不可能であると考えからである。つまり、「評価規準」を、大きな範疇である「言語活動」を貫く「共通的评价規準」と、個々の「言語経験」ごとにその特性を見きわめた「個別的评价規準」とに区別して考える必要がある。

国立教育政策研究所が示した「評価規準」「具体的评价規準」は、学習指導要領の指導事項や解説の文言に基づくものであり、個々の「言語経験」の具体的な評価規準としては具体性に欠ける。

富山県学習指導要領が示す「言語経験」別の「具体目標」と、「指導の機会」「指導の要領」を組み合わせることで指導に活用すれば⁷、指導目標・具体の指導・評価規準の一貫性と具体性が図られる。

(4) 「批判的に聞く」能力を重視していること。富山県学習指導要領の「言語活動」「聞くこと」に示された「具体目標」のうち、「批判的に」聞く態度を述べたものは、次のとおりである(下線部)。○数字は学年を示す。

[経験したことを話をきく]

- ・長い話でも主題や問題について、批判したり反省したりしてねっしんにきく。⑥
- ・相手の話のしぶりやことばのつかい方をきき

わかる。⑤

- 相手の表現のし方やことばのつかい方が、主題や場所にふさわしいかききわける。⑥

[話し合い]

- 中心問題に結びつけて、批判的に人の話をきき、自分の意見をまとめる。⑥

[司会]

- 司会者の議事の進め方が適当かどうか、批判しながらきく。⑥

[報告説明]

- 順序よく話の筋が組み立てられ、主題がはつきり現れたか批判する。⑥
- ことばやことばづかいが、適切かどうか、批判してきく。⑥

[座談]

- 問題のとらえ方や、感じ方のすぐれた点や、不十分な点をつかむ。⑤
- 問題のとらえ方や感じ方のすぐれた点や、不十分な点をとらえ、批判する。⑥

[劇]

- ことばやことばのやりとり、調子がせりふにあったかどうかわかる。⑥
- 表情や身振りや動作が、場面や心持ちの変化によくあつたかどうかわかる。⑥

[朗読]

- 内容にふさわしい朗読をしているかどうか気がつく。⑤
- 内容にふさわしい朗読であつたかどうか批判する。⑥

これら「批判的に聞く」という「具体目標」は、第5・6学年に集中して示され、第5学年では52の「具体目標」総数のうち4、第6学年では48の「具体目標」総数のうち10が該当する。

現行小学校学習指導要領の第5・6学年のみならず、全学年にわたって「批判的に聞く」ことの指導については触れられていない。

このように「批判的に聞く」ことが「具体目標」として多く示されているのは、文部省昭和26年版小学校学習指導要領(試案)が大きな影響を与えていると思われる。

文部省昭和26年版小学校学習指導要領(試案)国語科編における「批判」という用語の出現回数は15あるが、そのうち「聞くこと」の指導に関する記述には、次の12例を見ることができる。(線部筆者)

- ① 劇的表現への意欲は人間にとって本能的なものといわれている。低学年児童の「ごっこ遊び」も、そぼくな劇的表現の一つである。自分たちでしくんだ劇をする。読んだ物語を簡単な劇にする。学習内容を劇化する。幻燈・紙しばい・人形劇・児童劇などは、現代生活で大きな地位を占めている映画や演劇の鑑賞や批判の力を増すばかりでなく、児童の言語経験に、大きな役割をもつものであることはいまでもない。
- ② 話の内容を批判しながら、聞くことができる。
- ③ また二年生では、話し合いの基礎的練習をしなければならぬ。自分のいうべきときと、聞くべきときをはっきりわきまえる態度が必要である。さらに進んで、他人の話がやや批判的に聞けるようにすることもたいせつである。
- ④ これは、長い興味のある話を聞く場合である。教師が話す場合もあり、また児童が話す場合もある。内容的には、昔話・童話・ぐう話・伝記・物語などがある。この場合は、終ってから、その内容について話し合いをさせたり、文や絵にかかせたり、批判させたりする。また、話す人の態度や聞いている仲間の態度などについて感想や批評をさせる。
- ⑤ 何がおもしろかったか、どこがおもしろかったか、などの話し合いから、そのよしあしを批判させるように指導していく。
- ⑥ 聞いたことをまとめる能力の充実をはかり、批判的に話が聞けるようにする。そのためには、次のような指導のねらいが考えられる。
- ⑦ ことに、いろいろな人の話を聞き、やや程度の高い話を聞く機会も多くなるので、話の内容を効果的に聞き取り、論理的、批判的な考え方を養うようにしなければならない。
- ⑧ 話の内容を批判しながら聞くことができるようにする。
- ⑨ いろいろな集会(朝会・学芸会・児童会・発表会など)を利用し、そのとき話された話を静かに注意して聞き、要点をまとめる。その話について批判し合ったり、感想を述べ合ったりして、聞き取り力を反省したり、批判的に聞いたりする能力や態度を伸ばす。
- ⑩ 朗読会やお話会などの場合に、内容とともに表現(発音・アクセント・抑揚・調子など)について正しく批判できるようにし、鋭敏な聴覚を

養う。

- ⑪ 劇のような表現活動を見るときなど、外面的興味的に見るだけでなく、登場人物のことは動作に関連づけ、ことはを味わいつつ、ことはの表現の演出的効果を批判的に聞き取れるようにする。

文部省昭和26年版小学校学習指導要領(試案)が、特に「聞くこと」の指導に「批判」という語を頻出させたのは、戦前の教育体制への反省に基づくものと思われるが、「批判」という語が皆無の現行学習指導要領と比較してみると、その差は歴然としている。

〔付記〕

本稿では、「きく」の表記を「きく」「聞く」の2とおり用いている。一般的な用法、あるいは、原典での表記が「聞く」の場合は「聞く」を用いるが、富山県学習指導要領の表記において「きく」を用いている場合には、そのまま「きく」と表記した。

また、本稿では、富山県学習指導要領「第1～3次試案」のうち、「第1次試案」について言及した。なお、「第2・3次試案」やその他の富山県国語教育史資料については、別稿にて論じる予定である。

〔謝辞〕

本研究にあたり、富山県総合教育センターには、貴重な資料の閲覧のご配慮を賜りました。記して感謝申し上げます。

〔注〕

- *1 <http://www.avis.ne.jp/~tanasei/oldhibi2.html>によれば、「長野県では昭和22年に文部省が『学習指導要領(試案)』を出された後、県教委で長野県版『学習指導要領(試案)』を研究・出版していたのである。昭和26年のことである。

その後、昭和26年に『学習指導要領(試案)』が改訂されたのにあわせて、やはり『長野県学習指導要領(試案)』を研究・出版したのである。こうした、県版『指導要領』を出したという事実は、長野県以外は寡聞にして知らない。長野県教委は、文部省が「試案」という文字に込めた意図を真摯に受け止め、実行したのである。」とある。

しかし、上記サイトによる情報のみであり、現物を確認していない現段階では、「例を見ない」

と言わざるを得ない。

- *2 全国大学国語教育学会「国語科教育」第22集(1975)に刊行を断念する旨の記事がある(80ページ)。
*3 全国大学国語教育学会「国語科教育」第21集(1974)24～30ページ
*4 全国大学国語教育学会「国語科教育」第23集(1976)59～65ページ
*5 富山大学国語教育学会「富山大学国語教育」第2号(1977)36～44ページ
*6 興水実『国語教育原論』(1952 朝倉書店)36ページ
*7 例えば、新村作『国語評価の実際』(1955 光風出版)15ページに、その具体が示されている。なお、新村作は本学卒業であり、長く富山県の教員等を勤めた。本書執筆時は富山県教育委員会指導主事であった。

(2007年5月21日受付)

(2007年7月4日受理)

【表 1】言語経験別の「具体目標」一覧表～関連する「具体目標」を学年横断的に並べている～

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
経験したことを話をきく	<ol style="list-style-type: none"> 1 家庭の事や、見たこと、聞いたことの話をよろこんできく。 2 話の大体をききとる。 3 話している相手の顔をみながらきく。 4 腰をかけていたら立ちつたりしないできく。 5 かんたんな話を復唱できるよようになる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1 身近な出来事やみんなで一しよにしたことの話のよろこんできく。 2 話のあらすじがわかる。 3 相手の顔をみながらきく。 4 正しい姿勢できく。 	<ol style="list-style-type: none"> 1 や、長い話も、よろこんできく。 2 話の要点をはつきりつかむ。 3 自分の経験や考えとくらべあわせながらきく。 4 相手の顔をみながら相手が話し易いような表情で静かにきく。 	<ol style="list-style-type: none"> 1 すこし長い話でも中心を考えながら終りまで熱心にきく。 2 メモをしながらかきく。 3 相手の気持ちを考えながらきく。 4 進んで新しいことを知ろうとしてきく。 	<ol style="list-style-type: none"> 1 長い話でも主題や問題を考えあわせながら、終りまでねつしんにきく。 3 儀礼的でなく新しいことを知ろうとする興味をもつてきく。 2 相手の話のしづりやことばのつかい方をききわける。 4 ききながら要点をまとめて書き、わからなことはききかえすことができる。 	<ol style="list-style-type: none"> 1 長い話でも主題や問題について、批判したり反省したりしてねつしんにきく。 2 相手の表現のしづりやことばのつかい方が、主題や場所にふさわしいかどうかききわける。 4 ききながら自分の考えをまとめ、概要を記し、わからなところはききかえすことができる。 5 ことばのもつ感じをききとることができる。
あいさつ	<ol style="list-style-type: none"> 1 あいさつのよしあしをききわける。 2 あい手の顔をみながらあいさつのことばをきく。 4 ここにしてあいさつのことばをきく。 3 姿勢をくずさず静かにあいさつをきく。 	<ol style="list-style-type: none"> 1 あいさつのよしあしをききわける。 2 相手の顔をみながらあいさつをきく。 3 自然な態度であいさつをきく。 4 あいさつすることをいやがらない。 	<ol style="list-style-type: none"> 4 あいさつのよしあしをききわける。 2 来客へていねいに応対しながらきく。 1 ここにこししながら自然な態度できく。 3 はずかしがらずあいさつをきく。 	<ol style="list-style-type: none"> 2 来客へていねいに応対しながらあいさつをきく。 1 自然な親しみのこもった態度できく。 3 相手が大人の場合でもはずかしがらずにきく。 4 相手のきもちになつてきく。 	<ol style="list-style-type: none"> 2 来客へていねいに応対しながらあいさつをきく。 1 自然な親しみのこもった態度であいさつをきく。 4 大人の未知人のあいさつにもこたえらるる。 3 あいさつの用件のあらすじを早くききとる。 	<ol style="list-style-type: none"> 2 来客へていねいに応対しながらあいさつをきく。 1 儀礼的でなく自然な親しみのこもった態度であいさつをきく。 4 大人の未知人のあいさつをうけることができる。 3 あいさつの注意を早くききとる。
紹介					<ol style="list-style-type: none"> 1 自然な態度できく。 2 紹介された人やことがらをはつきり知る。 3 相手に不快の念を与えないよう姿勢を正してきく。 	<ol style="list-style-type: none"> 1 自然な親しみ易い態度できく。 2 紹介された人やことがらをはつきり知る。 3 相手に不快の念を与えないよう、その場にふさわしい姿勢をとる。

			2. 話のうけこたえができる。 3. 耳をすまして相手の話をきく。 4. わかからねば問いただす。 5. 仲良く話したり、きいたりしてあげよう。	2. 話の用件がわかる。 3. 相手の気持ちをよくのみこんできく。 4. 電話のかけ方と簡単な用語がわかる。	2. 短いことばを早くききとる。 3. 相手の気持ちをよくのみこんできく。 4. 相手の気持ちをよくのみこんできく。 5. 相手の話によくあわせてきく。	2. 相手の言わうとするところを早く正しくききとる。 3. 相手の気持ちをよくのみこんできく。 4. 相手の話によくあわせてきく。
ラジオ	1. よろこんできく。 2. 静かにして耳をすましてきく。 3. 勝手な声を出さないできく。	2. みんなでよろこんできく。 1. 好きな放送をえらんできよう。 3. 人のさまたげにならないようにきく。 4. 勝手な声を出さないできく。	1. お話のあらすじをはつきりつかみ自分でお話ができるようになる。 2. 動作や景色を思い浮べながらきく。 3. 場面の変化に気がつけながらきく。 4. ラジオをきく操作ができる。	1. 内容のあらすじをしつかりつかんで、お話ができるようになる。 2. 場面や行動を思い浮べながらきく。 3. 場面の変化がわかるようになる。 4. 相手が目の前にいるようにならな態度できく。 5. よくきこえるようにラジオの音の調節ができる。	1. 内容のあらすじをはつきりつかみ、話や感想がわかる。 2. 場面や行動の変化のおもしろさがわかるようになる。 3. 新しいことを知るために進んでラジオをきく。 4. 場面や情景の中にひたつてきく。 5. 新しいことを知るために進んでラジオをきく。 6. 地方の放送がきかれるように操作ができる。	1. 内容のあらすじをはつきりつかみ、意見感想がわかる。 2. 場面や行動の変化のおもしろさがわかる。 3. 新しいことを知るために進んでラジオをきく。 4. 場面や情景の中にひたつてきく。 5. ことばの美しさをききとる。
映画 幻燈	1. よろこんでみる。 2. 画面をみながら話のあらすじをつかめる。 3. 他人のじやまにならないように見る。	1. よろこんでみる。 2. 画面をみながら話のあらすじをつかみ、お話ができるよようになる。 3. 終りまでつづけてみる。 4. 人のさまたげにならないようにみる。	1. 紙芝居や絵話にかけられるまであらすじをつかむ。 2. 映画にでてきている人の気持ちがわかるようにきく。 3. 終りまでつづけてみる。 4. 目と耳をはたらかせて、正しい姿勢でみる。 5. 人のさまたげにならないようにみる。	1. 紙芝居やお話できるまであらすじをつかむ。 2. 映画にでてきている人の気持ちがわかるようにきく。 3. 終りまでつづけてみる。 4. 目と耳と心をはたらかせて終りまできく。	1. 内容のあらすじをはつきりつかみ、話や感想がわかる。 2. 場面や行動のおもしろさがわかるようになる。 3. 場面や情景にふさわしいことばがわかる。 4. 場面や情景の中にひたつてみる。 5. 場面や行動の変化のおもしろさがわかる。 6. 場面や情景にふさわしいことばがわかる。 7. ことばの美しさをききとる。	1. 内容のあらすじをはつきりつかみ、意見感想がわかる。 2. 場面や行動の変化のおもしろさがわかる。 3. 新しいことを知るために進んでラジオをきく。 4. 場面や情景の中にひたつてきく。 5. ことばの美しさをききとる。

[表2] 「第1次試案」に示された具体目標と「昭和26年版学習指導要領(試案)」に示された能力表との関連

聞くこと「経験したことをきく」の具体目標と能力表との関連

	富山県学習指導要領「第1次試案」	昭和26年度学習指導要領(試案)の能力表
第1学年	1 家庭の事や、見たこと、したことの話をよくこんできく。	1 仲間にはいって、聞くことができる。
	2 話の大体をききとる。	9 簡単な話なら、その内容がわかる。
	3 話している相手の顔をみながらきく。	3 相手の顔をみながら、静かに聞くことができる。
	4 腰をかけていたら立つたりしないできく。	2 いたずらをしたり姿勢をくずしたりしないで聞くことができる。
	5 かんたんな話を復唱できるようになる。	8 短い、簡単な話なら、復唱ができるように聞くことができる。
第2学年	1 身近な出来事やみんなで一しよにしたことの話をよくこんできく。	1 話を楽しんで聞くことができる。
	2 話のあらすじがわかる。	3 話の荒筋をつかむことができる。
	3 相手の顔をみながらきく。	
	4 正しい姿勢できく。	
第3学年	1 や、長い話も、よくこんできく。	3 簡単な作法を守って聞くことができる。
	2 話の要点をはつきりつかむ。	6 話のたいせつな点を忘れないように、聞き取ることができる。
	3 自分の経験や考えとくらべあわせながらきく。	5 自分の経験を思い出しながら、聞くことができる。
	4 相手の顔をみながら相手が話し易いような表情で静かにきく。	1 相手が話しやすいような態度で聞くことができる。
	5 話しことばの一体的とらえ方になれさせる。	
第4学年	1 すこし長い話でも中心を考えながら終りまで熱心にきく。	5 話のよりどころを考えながら、聞くことができる。
	2 メモをしながらきく。	6 話の主題と内容を考え合わせながら、聞くことができる。
	3 相手の気持ちを考えながらきく。	2 相手の気持ちをのみこんで、聞くことができる。
	4 進んで新しいことを知ろうとしてきく。	3 相手の意見を尊重して聞くことができる。
第5学年	1 長い話でも主題や問題を考えあわせながら、終りまでねつしんにきく。	1 相手の話を卒直な態度で聞くことができる。
	2 相手の話のしぶりやことばのつかい方をききわけける。	5 聞きながら、自分の意見をまとめることができる。
	3 儀礼的でなく新しいことを知ろうとする興味をもつてきく。	6 ことばづかひのよしあしを聞き分けることができる。
	4 ききながら要点をまとめて書き、わからないことはききかえすことができる。	3 聞いたことをうのみにしないで、疑問の点は聞き返すことができる。
第6学年	1 長い話でも主題や問題について、批判したり反省したりしてねつしんにきく。	4 話の内容を批判しながら、聞くことができる。
	2 相手の表現のし方やことばのつかい方が、主題や場所にふさわしいかどうかききわけける。	1 どんな場合でも、注意深く聞くことができる。
	3 話の内容や話のしぶりから相手の心もちをさぐる。	3 話のじょうずへた、話す事からの適否を聞き分けることができる。
	4 ききながら自分の考えをまとめ、概要を記し、わからないところはききかえすことができる。	1 どんな場合でも、注意深く聞くことができる。
	5 ことばのもつ感じをききとることができる。	2 話の内容と相手の意図を正しく早くとらえることができる。

【表3】言語経験別の「機会」一覧表～関連する「機会」を学年横断的に並べ替えている～

	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
経験したことの話をきく	遊び お話会 朝会 誕生会 ごっこ遊び 家庭の経験	遊び お話会 朝会 誕生会 ごっこ遊び	学芸会 集団の経験 校外でよんだりきいたりした簡単な話 来客	物語、お話会 学芸会 来客の話 訓話	お話会 学芸会 来客の話 訓話	お話会 学芸会 来客 訓話
あいさつ	朝昼夕のあいさつ 食事前後 外出帰宅 登下校 お礼	朝昼夕のあいさつ 食事前後 外出、買物 登下校 お礼	朝昼夕のあいさつ 食事のあいさつ 応対、お礼、買物 訪問、辞去、来客	来客、訪問、 辞去、応対 会合でのあい さつ（開会、 閉会の辞）	来客、訪問、 辞去、応対 会合	来客、訪問、 辞去、応対 会合 未知人
紹介					父母教師から紹介を受ける 自己紹介	父母教師の紹介 自己紹介 友だち紹介
話し合い	ごっこ遊び 集団的遊び 作業	ごっこ遊び 集団的遊び 作業 朝の話合い	集団的遊び 朝の話合い グループ全体活動 学級児童会 学級委員会	グループ学習 学級児童会 学級委員会 行事計画	グループ、 全体学習 児童会 委員会 編集会	グループ、 全体学習 学級、学校 委員会、児 童会 編集会
質問応答	日常生活 集団的遊び 作業	集団的遊び 作業	校外における未知人 グループ作業	校外の未知人 グループ作業	未知人 グループ、 全体学習	未知人 グループ学 習
司会				グループ学習の司会 行事計画の司会	グループ学習 学級児童会 キャンプフ アイヤー 反省会	児童会 委員会 キャンプフ アイヤー 反省会

報告説明	伝言 おつかい 生活経験の報告	伝言 おつかい 生活経験の報告 欠席の報告 遠足など同じ経験 したことの報告	絵工作品図表の説明 生活経験の報告 学校児童会	感想意見の発表 観察、見学、 読書、研究の 報告 学習作業	感想、意見 観察、見学、 読書、研究 学習作業 図表 幻燈	感想、意見 観察、見学、 読書、研究、 作業、 図表 演説
座談					読書会 発表会	読書会 発表会
劇	ごっこ遊び ことば遊び よびかけ 絵ばなし 紙芝居 かげえ遊び 音楽中心の舞踊 擬人的対話劇	ごっこ遊び よびかけ かげえ遊び ものまね遊び 児童劇 唱歌劇	ごっこ遊び よびかけ 紙芝居 かげえ遊び ものまね遊び 唱歌劇 生活劇 童話劇	よびかけ 唱歌劇 生活劇 童話劇	よびかけ 生活劇 歴史劇 表情劇 放送劇 人形劇	よびかけ 生活劇 歴史劇 表情劇 放送劇 人形劇
朗読	作文の朗読 童謡の朗読	作文 童謡朗読	作文 童謡の朗読 自由詩 かんたんな童話朗 読	作文 詩 童話朗読	作文 詩 短歌、俳句	作文 詩 短歌、俳句
電話			電話ごっこ	電話あそび 電話のとりつ つぎ	電話のとり つぎ	電話をきく
ラジオ	校内放送 学校放送 一般放送	校内放送 学校放送 一般放送	校内放送 学校放送 一般放送	校内 学校 一般放送	一般放送 学校放送 校内放送	一般放送
映画 幻燈	ナトコ映画 漫画映画 映画館参観	ナトコ映画 漫画映画 一般映画	ナトコ映画 漫画映画 一般映画	ナトコ映画 一般映画 喜劇映画	 冒険映画	 物語映画