

琉球大学学術リポジトリ

読み・書き・計算の徹底的練磨をめざした教育実践
の検討 ―岸本裕史を中心に―

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2007-07-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1102

読み・書き・計算の徹底的練磨をめざした教育実践の検討

——— 岸本裕史を中心に ———

藤原 幸男

An Analysis of Teaching Method of 3R's practiced by H.
Kishimoto

Yukio F UJIWARA *

(Received Aug. 20, 1985)

はじめに

1970年代後半の時期に、読み・書き・計算力がきわめて低いという学力実態報告が出され、多くの教師・父母の注目を集めた。学力実態報告の一つ、日教組・国民教育研究所の「教育課程改善のための学力実態調査報告」は全国的規模で実施されたもので、調査の結果として、次のようなことを指摘した。⁽¹⁾

- ① 読み・書き・計算の、従来からもっとも基礎的とされる学力が、各学年段階できわめて不十分にしか定着していないというだけでなく、一部の計算力を除き、全般に学力低下がみられる。
- ② 学力のばらつきの広がり大きい。とくに上位群と下位群との格差が大きい。とりわけ計算操作の複雑なかけ算、わり算、小数、分数になると、下位群の正答率がきわめて低い。
- ③ 学年が進むにつれて、学力の停滞現象、逆転＝剥落現象が生じている。
- ④ かけ算・わり算などで操作的に答を出すことはできても、その操作の意味や、ことば・数などの概念は必ずしも理解していない。
- ⑤ 勉強が「好き」「自信がある」という子どもが学年進行とともに減少し、投げやりな傾向が増大している。

こうして、読み・書き・計算力が未定着できわめて低学力にとどまっている、という実態が明らかにされた。

では、低学力を克服するにはどうすればよいか。考えられることは、「理解」と「習熟」を徹底することである。同調査では、一方で「習熟」が強調され、他方では、「習熟」してはいるものの「理解」できていない子どもが存在することから「理解」が強調されている。全体としては、後者に比重のかかった形で解決の方途が求められている。

「もし、計算操作の法則が、単に、数式の上での略記やドリルのみで終止し、真の数の意味の理解の上に基礎づけられていないとすれば、その計算力は、きわめて弱い土台の上の『力』にしかない。……計算力の格差の広がり、低下の問題は、単に『習熟』の問題のみに還元されてはならない。それは『数と計算の意味の理解』といったもっとも算数教育において基礎的⁽²⁾なところから、論議されなければならないのである。」

だが、「理解」していなくても「習熟」は成立する、という論もある⁽³⁾。実際、「理解」していても「習熟」していないことも多い。そこで、「理解」を前提としつつも「習熟」のための徹底練習を行う論が、実践的に提起されていく。その一つが、岸本裕史の読み・書き・計算力形成論である。彼の著書『見える学力、見えない学力』は70万部売れ、広く読まれているという。また、彼の論と実践を中心にして、「学力の基礎を鍛え、落ちこぼれをなくす研究会」が1985年5月に結成された⁽⁴⁾。彼の論と実践が支持を受けている背景には、現場教師および親の低学力不安と具体的方途の模索に対して、明確に応えていることがあるように思われる。岸本の論と実践は雑誌（『教育』、『子どもと教育』など）の座談会で取り上げられたり、あちこちで

* Dept. of Education, College of Education,
University of the Ryukyus.

論議された。⁽⁵⁾ その多くは、二・三の著書を読んだの印象的感想・評価を述べたり、あるいは原則的な視点の提示にとどまっていた、実践展開に即した吟味・検討は少ないように思われる。また、彼の論と実践を全体的に把握した上での言及は、少ないように思われる。そこで本稿では、この間の岸本の著作を一通り検討して、岸本の論と実践に含まれている積極面と問題点を明らかにし、そのなかで読み・書き・計算力の望ましい形成方法についても言及することを目的にする。

1 岸本裕史の著作

岸本裕史は1970年代後半以降において精力的に講演・著述し、自己の読み・書き・計算力形成論を展開していった。単行本として刊行された著書は、次のとおりである。

- ①『どの子ども伸びる(1)——教師と親でつくる教育』部落問題研究所, 1976年。
- ②『どの子ども伸びる(2)——教師篇』部落問題研究所, 1977年。
- ③『どの子ども伸びる(3)——家庭篇』部落問題研究所, 1977年。
- ④『見える学力, 見えない学力』大月書店, 1981年。
- ⑤『落ちこぼれを出さない実践』部落問題研究所, 1981年。
- ⑥『学力のおくれをとりもどす』あゆみ出版, 1983年。
- ⑦『見える学力実践教室』清風堂書店出版部, 1983年。
- ⑧『幼児に学力の基礎を』ささら書房, 1983年。
- ⑨『遅れた子を立ち直らせるには』あゆみ出版, 1984年。
- ⑩『講座・岸本裕史の教育方法①, 学力づくりの教育方法』部落問題研究所, 1984年。
- ⑪『講座・岸本裕史の教育方法②, 読む力・書く力を育てる』部落問題研究所, 1984年。
- ⑫『講座・岸本裕史の教育方法③, 計算の力をきたえる』部落問題研究所, 1984年。
- ⑬『講座・岸本裕史の教育方法④, 子どもを勉強好きにさせる』部落問題研究所, 1984年。
- ⑭『読み・書き・計算』青木書店, 1984年。(杉山明男との共編)

- ⑮『すべてのこどもに確かな学力を, 小一年篇』部落問題研究所, 1982年。
- ⑯『すべてのこどもに確かな学力を, 小二年篇』部落問題研究所, 1982年。
- ⑰『すべてのこどもに確かな学力を, 小三年篇』部落問題研究所, 1983年。
- ⑱『すべてのこどもに確かな学力を, 小四年篇』部落問題研究所, 1984年。
- ⑲『すべてのこどもに確かな学力を, 小五年篇』部落問題研究所, 1985年。
- ⑳『家庭と学力』あゆみ出版, 1985年。

私の見るところでは、以上20冊が単行本として刊行されたものである。岸本の基本的見解は不変だが、部分的には少しずつ変化・発展している。内容の面で時期区分するとすれば、次のようになる。

○第一期(1976~1980年) 全体的問題提起

岸本は、低学力児が大量に生みだされている要因を教科書の進度の速さに主に求め、学校においては学級づくり、魅力ある授業、学力の基礎の徹底的練磨を行うことによって低学力を克服しようとする。だが、学校だけでは知育の土台の形成はなされない。それはむしろ家庭教育によるところが大きいとし、家庭におけるテレビ漬けからの解放、読書のすすめ、家事労働の見直し、家庭学習のしつけなどを親に注文する。そして、低学力児をなくすために家庭塾を勧め、その具体的方法を論述している。

○第二期(1981年) 親への問題提起

この時期に書かれた『見える学力, 見えない学力』は、主要には、親むけの啓蒙書である。第一期で提起したことを「見える学力」「見えない学力」という概念枠で整理し、論述している。親にむけて、落ちこぼれにならないようにするために家庭でなすべきこと、なすうることについて具体的に提起し、最後に家庭塾の開催を勧めている。『落ちこぼれを出さない実践』では、新しい視点として、「発達の臨界的段階」を提起している。

○第三期(1982~1985年) 教師への問題提起

この時期の著述は、主として、教師に向けられている。低学力児の続出に悩む現場教師に対して、問題の所在を明らかにし、日々の教育実践で読む力・書く力・計算力をどうつけるかを具体的に論

述している。また、「漢字弱子ちゃんの会」などの開催をとおしての低学力児の学力回復を実践的に示し、そこから学力回復の視点と原則に論及している。この時期の著作は、教師（教育学部学生）への啓蒙が多く、講座の再録が増えている。

以上の時期区分は単行本を中心にしたものであって、必ずしも厳密ではない。たとえば⑮は『月刊どの子も伸びる』1979年7月号から連載されていて、実際には第一期に公表されている。しかし、大まかな動向をとらえるのであれば、このような時期区分は可能であるように思われる。

岸本裕史の著書はずいぶん数が多いが、その中には講座・講演の再録がいくつかある（⑦⑨⑩⑪⑫⑬）。また、短期間に集中的に出版されているせいか、著述内容の重複がきわめて多い。彼の著作は論の叙述が多いが、その中で自己の実践を中心にしてまとめたのが、⑥の『学力のおくれをとりもどす』、⑮～⑲の『すべてのこどもに確かな学力を』シリーズである。彼の教育実践の具体を示したものといえよう。

2 読み・書き・計算の徹底的練磨をめざした契機

岸本裕史によれば、落ちこぼれの生じる客観的な要因は、二つある。一つには、教科書を使って、指導書の指示どおりに授業をやっていくことである、という。世間の人々は、教科書というものは子どもの学習能力を考慮して適切に作られていると考えやすいが、そうではない。1968年改訂の学習指導要領は教育内容の一部を下学年に繰り下げ（たとえば九九は小3→小2、漢字数の増加）、教育内容を高度化した。したがって、それにもとづいてつくられた1971年以降の教科書を、指導書の指示どおりにやっていると、ついていけない子が大量に出ることになる。これが、1970年代に始まる「落ちこぼれ」問題の発生源である。その後1977年に学習指導要領が改訂されて一部手直しがされ、教育内容が削減されたものの、授業時間も減少されてしまった。事態は以前と変わらないばかりか、読み・書き・計算力の育成という点からすると、返って悪くなった、「落ちこぼれ」を加速化したと言わざるをえない。

小学1年の「ひらかな」「かたかな」学習の実状

を、岸本は次のように述べている。

「4月20日あたりからひらがなの指導が始まりますが、遅くとも5月末に打ち上げということになっていますね。／その間は、連休がいちばん多い季節ですね………連休をはさんで、大体25ないし30字ぐらい習うんですけど、半分おぼえていたら良いほうです。そして、反復訓練ということが、あまりなされないままに、ひらかなの習得が終わってしまうんです。」⁽⁶⁾

「連休をはさんで、正味20日ほどで、70数字を全部教え切ってしまうなんて、ちょっと無理なんです。入学当初の子にとったら。しかも、最初に教える字はあです。あを教えたいと思ったら、すもめものもおも教えておかなくちゃならないし、そういうものが自由に使い分けできるような指先の運動能力とか、識別する知覚能力というのがなくちゃならないんですが、のもしも教えん先から、いきなりあですから、ちょっとこどもには書きづらいんです。そして、下手くそな字を書くから、こどももいやになるんです。」⁽⁷⁾（傍点は筆者、わかりやすくするために付した）

「かたかなは全部で72字ありますが、その6割に当たる42,3字が9月から10月にかけて、続々と出てきます。／運動会の練習というのは、小さな声ではできません。大きなスピーカーを使ってやるんですから、それなりの騒音をまき散らしとるわけです。しかも『がんばれエー』『うわあーっ』『よいさ、よいさ』と運動場でやってますから、どの教室の子も、先生の話なんかうわの空になりがちです。………だからこの時期はあまり学力はつかない。暑いしね。／しかし、進度なるものは、スッスススと進んでいきますから、運動会がすんだころになると、かたかなを教えたはずなのに、ほとんど書けないとか、インチキな字をおぼえている子が、いっぱいおられます。」⁽⁸⁾

こうして、落ちこぼれがすでに小学1年から生じるのである。落ちこぼれの生じる最大の要因は、岸本の把握によれば、読み・書き・計算にたっぷり時間をかけて習熟させることの困難さにある。このことに密接に関連した形で、指導の系統性のなさ、学校行事の多さに問題があることになる。あくまでも、習熟の時間不足が最大要因としてとらえられている。こうして、指導書に配当された

時間数どおりに、教科書に忠実に授業をすすめていけば、習熟不足のために確実に落ちこぼれてしまう。したがって、それを見通して、小学1年の始めからいねいに、時間をたっぷりとって系統的に指導し、習熟させることが必要になってくる。これが、学校における落ちこぼれ克服の基本的戦略である。

だが、子どもは学校だけで生活しているのではない。家庭での生活・教育のありようが学校教育にも大きく反映する。この点で岸本は、読み・書き・計算力の未定着な原因のもう一つを、家庭の文化的貧困に求める。近年、家庭の教育力が低下しており、教師としてもその回復に力をつくさざるをえない。だが問題は、家庭の教育力の何に注目するかである。岸本によれば、「テレビに象徴される家庭の文化的貧困は、こどもの知的好奇心の芽をつみとります。枯らします。歪めます。知的能力の土台としての言語能力も太りません。主述語・接続詞、助詞・助動詞抜きのカタコトばかりの言語生活では、論理的思考力の基礎は脆弱なままです。父親がテレビに釘付けというのでは、こどもの知的能力もよんでしまいます。親がほとんど本を読まない家庭で、こどもだけが読書好きになるというのなど、暁天の星にも似て、ごく稀にしかありません⁽⁹⁾」、という。

岸本は他の箇所、遊び・家事労働などの重要性にも言及しているが、とりわけ強調しているのが、言語能力に関わる面である。家庭での会話を含みこんで、「見えない学力」としての言語環境を問題にしている。「見えない学力」であるから、直接には取り上げにくい。そこで、読書を中心に据えることになる。読書と家庭学習の習慣形成が大きな課題となる。

こうして岸本は、学校における読み・書き・計算力を「見える学力」、家庭における語彙の豊富さ、読書習慣、学習習慣を「見えない学力」として位置づける。「見えない学力」を土台にして「見える学力」が形成される、というのである⁽¹⁰⁾。

これまで述べてきたことをもとに、岸本の読み・書き・計算力形成論は、徹底的練磨による習熟を基底にすえた教育実践論や、家庭をもまきこんだ教育実践論へと発展していく。

岸本の主張は、ある意味では、わが子が落ちこ

ぼれることへの親の不安に応える形で提起されている。「教師と親でつくる教育」をスローガンにし、教師の側から親に歩みよっているとみることもできる。岸本は、「できない子をなくし、すべてのこどもにきちんとした確かな学力と、ゆたかな人格を育てていくことは、親と教師、それにすべての国民の共同の大事業であります⁽¹¹⁾」と述べている。岸本はある座談会で、「計算なんか毎日10分ずつ2ヵ月もやれば、どの子もできる。どの親よりも早くなります。子どもがその練習を家に戻ってうんと打ち込んで勉強する姿勢を見たら、親のほうでは『あの先生の教えてくれることなら安心してみておれる』という信頼感がでてくる。そういう親の信頼が、実はゆたかな教育実践を展開していく保障になるんじゃないかと思えます⁽¹²⁾」と述べているが、ここに、岸本の隠れた実践的契機があるとみてよい。このような側面の重要性を認めつつも、そこにはいくつか検討の余地があるように思われる。

一つには、教育の全体構造における読み・書き・計算力の位置である。たしかに、親は教育の専門家ではないのだから、目の前に見える「できる」という具体的事実で教師を評価する。しかも「できる」ことは、そのまま受験準備に役立つのだから、なおさらである。だが、専門家である教師は、読み・書き・計算力が教育の全体構造のなかでどういう位置を占めるかを明確にとらえていなければならぬ。読み・書き・計算力の重視によってどういう人間が育つのか、を見通しておかなければならぬ。この点で岸本の見解はどうなのか。

3 教育の全体構造における読み・書き・計算力の位置

(1) 基礎学力のとらえ方をめぐって

岸本は、教育の全体構造を示した上でそこにおける読み・書き・計算力の位置を述べる、といった叙述の仕方をしていない。教育の全体構造に代えて、生きていく上での基礎的な能力を示すことに重点をおいている。

岸本によれば、生きる力としての基礎的な能力には大別して三つある。その三つとは、第一が基礎的な体力・運動能力、第二が感応表現能力、第三が基礎学力である⁽¹³⁾。ここでいう基礎学力は、読み・

書き・計算を基軸とした能力だとされているが、内容的には、読み・書き・計算力とほぼ同等である。岸本は第一・第二の能力については深く触れていない。中でも第三の能力＝基礎学力をとりわけ重視する。しかし、なぜ、読み・書き・計算力を基軸とした基礎学力がとくに重視されなければならないのか。

岸本によれば、「現代社会を把握洞察し、民族や人類の問題に思いをめぐらせたり、みずからの未来を切り拓いていくためには、高度の知見を要します。それには深くて専門的な学識と、広くグローバルな視野が必須です。脆弱な基礎学力では、とてもそういった能力を身につけることはできません。いつも運命に翻弄され、社会に対しては無力な存在となっていく。人が自立して、みずからの己の運命を開拓していくとき、世の中が見えていなければなりません。世の中が見える力は、基礎学力を土台としてこそ、はじめてまっとうについていくのです。今日、基礎学力の有無は、生きていく上で決定的な条件となっており⁽¹⁴⁾」、というのである。こうして、基礎学力は「生きていく上で決定的な条件」にまで押し上げられていく。

読み・書き・計算力は、昔から3R'Sとして重視されており、重要でないという人は誰もいないであろう。しかしだからといって、それがそのまま「生きていく上で決定的な条件」だといえるかどうか。少なくとも、電卓時代であって、計算力があることが即「生きていく上で決定的な条件」だとはいえないであろう。

さきの引用箇所を検討してみよう。C「基礎学力＝読み・書き・計算力」→B「深くて専門的な学識と、広くグローバルな視野」→A「現代社会を把握洞察し、民族や人類の問題に思いをめぐらせたり、みずからの未来を切り拓いていく」という構造になっている。たしかにC「基礎学力＝読み・書き・計算力」は土台となるが、しかしBを媒介としなければAは達成できない。だとすれば、媒介項であるBをもっと重視しなければならないということになる。

しかも、学校教育は独学とはちがう。学校教育では、独学では育たないBの力を、教師の手助けにより獲得させることが可能なのである。Bの獲得によって、正しく、そして容易にAへと導かれ

ていくのである。

Bを「深くて」「広く」だけに注目してとらえると、大変高度なものにみえるが、Bにも「基礎学力」にあたるものがあるはずである。それは、自然認識および社会認識の能力である。Cの力を駆使しながら、自然・社会の認識対象へと子ども自ら働きかけて獲得する分析＝総合能力、思考能力である。そうした「基礎学力」をBのレベルで育成しておかなければ、Bであげた「深くて専門的な学識と、広くグローバルな視野」も獲得できるわけがない。つまり、C「基礎学力＝読み・書き・計算力」がそのまま「生きていく上で決定的な条件」になるのではない。そうではなくて、Bの「基礎学力」＝「自然・社会認識能力」+Cこそが「生きていく上で決定的な条件」になるのである。そうとらえるならば、岸本の基礎学力＝読み・書き・計算力の位置づけは一面的で、過大視されていると言わざるをえない。

岸本は、読み・書き・計算力を決定的条件とする把握から、かながきした文学作品を漢字に直させる練習をしているが、それは便法だとしても、言語認識能力の育成という視点に立てば大いに問題がある。漢字も日本語の一部だという認識に立てば、正しい、あるいは美しい日本語とは何かという問題設定と結びつけて漢字を教える必要がある。漢字（熟語）の構成や組み立て原則をきちんと教える必要がある。上記のことを軽視しては、漢字をたくさん覚えても、けっして認識能力の発達に役立たないであろう。岸本の著書のなかに突如として、辞書を引かなければ読めないような、あるいは辞書にもないような難しい漢字や熟語が混入しているのは、上記への自覚のなさ、軽視を反映してはいないだろうか⁽¹⁵⁾。

(2) 「教科の授業」と読み・書き・計算力の形成

岸本は読み・書き・計算力の形成を極度に重視しているが、それは、「教科の授業」の現状への批判からきている。

「文学の好きな先生は、それはそれなりの素晴らしいセンスがあるんです。良心的ですし、意欲はあるんですが、見えなくなる場合があるんです。一時間、はじめる前と後とで、子どもにどういう力が、具体的に育ったかということがはっきりし

ないのです。文学教材になったら、文学少女みたいに熱あげるけど、試験したら、見るもあわれ。書きとりはだめ。語法も×。次の言葉は何でしょう。主人公はどうでしょう。なんて書いてあっても全然でたらめ。クラスの10人ほどが合っているだけで、後の20人、惨敗ということがあるわけでしょう。』

「授業参観に行ってみると、いったい何を教えているのか、授業の初めと終わりとはどう変わったのか、学力の二側面である理解と習熟の水準がどれだけ高まったのか、ということが何もわからない授業が多いようです。』

上記のような授業を、岸本は「たれ流し授業」と呼んでいる。そういう授業ではなく、理解と習熟の確実な達成を可能にする授業を岸本はめざす。それ自体は大賛成である。岸本の指摘は「教科の授業」の問題点を的確についでおり、望ましい授業のイメージを示しているといえよう。だが問題は、「たれ流し」に終わらせないで理解と習熟を確実にするためには、どうすればよいか、具体的な方途は何かである。

岸本は具体的方途として、一時間の授業を、理解のための時間と習熟練習のための時間とに区分することを提唱し、自ら実践している。たとえば、国語の授業では次のようにする、というのである。

「私は一般的な勉強のさせ方は、授業の半分は、書くことに当てています。平均的な国語の時間は、最初の10分間は、次に習うところの教科書を聴写または聞きとりさせるといこと、次の15分間ほどは、中身の検討をやります。／次に10分間ほど、漢字の指導をします。それから、その次のことをする用意。』

ここでは、書く時間（または読む時間）10分、理解の時間10分、漢字の時間10分、その他の時間10分というように、一時間の授業が寸断されている。これは、いままでの授業のイメージを大きく変えるものである。この新しい授業形態をどうとらえればよいか。

新しい授業形態の積極面として、習熟の時間を思いきり取り、習熟の視点から授業をとらえ直すということあげられよう。学習箇所の読み（ないし聴写）が不十分なために深い読み取りができず、一部の子どもたちだけの授業になってしまう

ことがある。岸本は、理解の時間では、発問やそれに対する子どもの考え、発表意見を残らず板書したり、子どもに書きとめさせたりしている。岸本によれば、「中味の読み取りを、書くことと結合して進め……発問したことはノートにその通り書かせました。こどもが考えたことや答えは、やはりノートに記入させました」、という。このように、音読（黙読）・書くことを重視するなかで、理解と習熟を結合しようとしている。ここに、興味深い試みを見ることができている。

だが、問題点がいくつかある。問題点の一つは、そういうやり方をとれば、理解の時間は15分で足りるかということである。理解の時間でも理解と書くことの結合を試みるのであれば、15分ではとうてい足りないはずだし、内容の吟味・検討にしても断片的にならざるをえない。

問題点の二つには、理解の時間を15分で済ます背後には、理解の時間では各自の読み取りを自由に言わせおしゃべりさせることによって楽しい時間にするという発想、つまり「楽しさ」の一面的強調があるということである。実際、岸本は、「変に引っぱっていきこうとしないで、『うん、へえ、なるほど、すごいねえ』と、共感と同感とほめてやるということ、これを大事にしてやると、なんぼでも言います。……どンドンしゃべらして、先生がふんふん言うていたら、あとでよっぽどヘソ曲がりの指導主事以外は、やぁ素晴らしい授業で感動しましたって、皆言うてくれますよ。そういう授業の方が、むしろ何や主題はどうで、段落はどうで、何やわけのわからんことやって、結果としてたれ流しになってたという授業より、ずっと子どもの力がつきますよ」と述べている。こうしたやり方は授業方法としてすぐれているし、そうすることによって楽しい授業にすることがまちがっているとはいえない。だが岸本の場合、授業内容と授業方法が対立的にとらえられ、前者（内容のきちんとした読み取り、主題の把握）が後者によって否定されている。そうであってはならない。子どもたち相互の意見を検討しあっていっそう深い文学的認識に到達すること、そしてそのための読み取り方法を訓練することの重要性を否定するのではない。「楽しい授業」にも「知的訓練」は必要なのである。岸本の「理解の時間」把握には、

「楽しくわかる」と「知的訓練」との統一という視点が欠落している。逆に、音読（書写）、漢字の訓練には「楽しい」という視点が欠落し、訓練一辺倒になっているように思われる。これについては後でくわしく検討するが、岸本にあっては、「楽しい」と「知的訓練」との機械的分離が見られるということは指摘できるであろう。

4 学校における読む力・書く力の形成

(1) 読む力の形成

よく知られているように、コトバには内言と外言がある。岸本は、外言をたっぷりと鍛えておかなければ、内言が発達しないとす。そこで、授業において自由な雰囲気をつくって思う存分しゃべらせるとともに、小学1・2年から音読を重視する。「1年・2年生の時には、きちっとした音読を徹底してやらせないと、彼らが内言の方に⁽²³⁾なだらかに移行することを、援助することができない」という。この音読は、小学1・2年で終わるのではない。岸本は小3年でも、小5年でも、音読を意図的に取り入れている。

岸本がそこで取り組んでいる実践は、彼のコトバを使えば、「完璧読み」である。それは、「少しでもとちってはいけません。句読点のないところでは、決して切って読まないように気をつけさせます。段落では、適当な間合いも必要です⁽²⁴⁾」というものである。まず教師が句読点ごとに区切って読み、子どもにくり返し読みをさせる。次に、一文ずつ教師が読み、句読点では息つぎして読むように注意して再びくり返し読みをさせる。次には、小段落ごとに読む。最後に一ページ全部を教師が範読し、子どもにくり返し読みをさせる。句読点読み→一文読み→小段落読み→一ページ読みとすすむのである。その後練習を積ませる。右側の席の子だけに読ませ、左側の子は聞いておく。次には交代して、左側の席の子だけに読ませ、右側の席の子は聞いておく。さらに仕上げの自由読みを3分間させて、最後に一斉読みをさせる。このようにすれば、一斉読みでは、ぴったり声を揃えて読めるようになっているというのである。

岸本の実践はそこで終わらない。宿題として、一つの読み誤りもなく完璧に読めるまで家で練習してくるよう、指示しておく。一回まちがえると

10点引きとし、90点以上とれたら合格で、何回練習したかを練習帳に記入させる。次の日から毎日点検する。最初の一ページを完璧読みさせるには、3日かかるという。4日目からはピッチを早め、日に一ページずつやっていく。教室での音読練習は、①読点切り、②句点切り、③小段落切り、④自由読み、⑤全員一斉読みの5回にとどめる。

岸本の「完璧読み」実践は、「徹底的練習」「訓練」という形で、一定期間集中的に継続される。学年始めに集中的に行なわれ、学期に一度ずつ、すぐれた文学作品をとりあげて実施される。このやり方は、小学5年の場合でも同じである。こうした完璧読みは、①読むことへの学級の集中、②読むリズム・コツの獲得、③内容の深くてきっちりした読み取りの獲得、という点で効果的だとされる⁽²⁶⁾。

岸本は、読む力の形成として、小学3年以上の子どもには読書を重視している。小学4年では抽象的概念が入りこみ、大量の落ちこぼれが生じる。それを前にして、「小3年では、正常な学力水準を保つための根底的保障として、読書好きにさせるということ、特に重視しなければなりません。……言語能力は、読書によって加速度的に発達していきます。本読まずの子は書き言葉の習得に遅れをとり、抽象語・概念語の理解が困難なままとなります。読書ざらいの子が、高い学力を得ることなどは、はかない夢にしか過ぎません⁽²⁷⁾」というのである。もちろん読書は一定のスピードが必要だし、決まった時間に読み切ることが必要になってくる。「読むのが遅い子になると、本を読むということはこれほどつらい苦行はないわけです。いくらアルセーヌ・ルパンや、SF物がおもしろいとしても、速い子が40分で読むことを、この子は24時間、ぶっ通して読んだってわからんわけです。忘れてしまう」からである。岸本の場合、読書の基礎的訓練を「完璧読み」実践で行っている⁽²⁹⁾。だが、読書は強制できない。そこで岸本は、周囲の環境を利用・整備していく。まず図書館を利用する。図書館へ連れて行って、最初の5分間に自分の好きな本を最低3冊探させて、一時間読ませる⁽³⁰⁾。また、教室を本で埋めるために、家から本を持ってこさせる。近所・親戚で不要な本を持ってこさせる。学校で廃棄処分の本を持ってこさせる。こうし

て500冊ほど集め、教室の両横に150冊ずつ、後に100冊、子どもの机に2冊ずつ入れさせ、いつでも手にとって読めるようにしておくのである。⁽³¹⁾

以上が、岸本の読む力形成の取り組みである。この取り組みをどう評価したらよいか。

まず肯定的に評価しうる点として、音読のための訓練を徹底的に行って、読書へとつなげていることを指摘できよう。とかくすると、音読できない子が多いと嘆きがちだ。具体的手だてが見つからず悩むことが多い。こういう現状にあって、訓練すればだれもがすらすらと音読でき、読書の基礎能力が形成されることを岸本が明らかにした功績は大きい。また、短時間を使って、だれでも応用できる道具だて・仕かけを「完璧読み」という形で開発したこと、教師の教育的要求を系統的に上昇させて無理なく熟練できるようにしたことも特筆できよう。

だが、問題点がいくつかある。一つには、執拗に「徹底的練磨」の練習をさせているが、そうまでしないと上達しないのか、である。これは、書く力・計算力の形成にも共通するので、後で検討したい。二つには、「完璧読み」では句読点、段落に注意して読みまちがえずにすらすら読めるかに重点がおかれていて、音読を内容の深い読み取りと結びつけていないことである。すぐれた教材であれば、内容の読みが深まるにつれて「表現読み」へと発展するはずである。「完璧読み」は技能訓練にとどまるのではなく、「表現読み」と結びつけることによって、いっそう内容の読み取りの表出が可能になる。⁽³²⁾ そうして内容の読み取りとの関わりが出てくると思われるが、岸本は、教育技術的困難さを意識してか、この点については言及していない。

(2) 書写力の形成

岸本は、「読む力というのは、これは新たな学力を獲得する前提であり、学力の上限を規定する」が、「書く力は獲得した学力を定着させるための主要な手段である」という。⁽³³⁾ 岸本は読む力の発展として書く力をとらえている。音読を何十回となく行い、何十回となく聞いていると、自然に全部暗唱できるまでになってくる。そのときに授業の残り10分をとって、400字詰原稿用紙に「聴写」させる、という。「聴写」とは、教科書の文章を教師が

読み上げ、それを書いていくことである。そのさい最初は、「初めの行の上から三つめに、子牛の話。子牛のコは小ですか、子ですか」のように、表記させる字を意識させながら書かせていく。⁽³⁴⁾ 最初は200字にとどめておく。その後で、もう一度同じ箇所を読みあげて、また書かせる。このときには、先ほどのような細かな指導はしない。子どもは句読点、カギ、漢字、送りがななどを自分で判断して書かなければならない。そうした練習を毎日続けていく。半月すると、書くことをいやがらなくなる、という。⁽³⁵⁾

「聴写」ができるようになれば、「視写」へと発展させていく。「視写」は、教科書の文章を自分で見て原稿用紙にそのとおり転写していくことである。始めは一字ごと、一語ごとに見て書くが、そのうちに2～3語を覚えて書けるようになる。やがて、句点までの文章を一気に書けるようになる。それができれば書くことが楽しくなるし、書くことを苦にしなくなる。しかも半時間ぐらいなら集中して学習できるようになる、という。これも何ヵ月間か継続して行わせる。

「視写」に慣れてくると、主として高学年を対象に「暗写」に取り組ませる。「暗写」とは、何度も読ませて暗記したことを、何も見ないで書かせることである。もちろん、どんな教材でもよいのではない。すぐれた文学作品や教材があれば、それを暗写させるのである。岸本は、暗写に適した教材として、文学教材として「ひとつの花」「万葉集」、説明文教材として「たんぼぼの知恵」をあげている。これらを暗写させるのは、「日本語そのものを身につけさせるためにとてもだいじなこと」という考えからである。岸本は習字の時間をとって、万葉集の視写それも漢字だけで書かれたものを解説した上で視写させ、暗誦もさせている。この実践の結果として、岸本は次のように述べている。

「明治以降の数多の文豪の作品の中には、暗誦の素材として、実にすぐれたものがいくつもあるのです。どの家庭でも、三代代が共通の教養として、朗読し合える文学作品があつてしかるべきです。それは、正しく美しい日本語の継承のためにも必要です。……／優れた日本語、正しい文章、美しい作品などに、不断に触れさせることは、こ

どもたちを日本語のよき担い手にさせていく上で、不可欠の課題です。私は万葉集の秀歌を習字の時間に書かせていました。山上憶良の貧窮問答歌や、子を思う歌など、おそらくこどもたちは一生忘れないでしょう。小6年の子にも分かる相聞歌もいくつか暗写させました。⁽³⁸⁾

以上みたように、岸本は「聴写」→「視写」→「暗写」というすじみちで書写力の発達をめざしている。このすじみちでの働きかけは、書写技能を発達させるだけではない。日本語的感性の発達やゆたかな感応・表現力の発達につながる側面も内包している。だとすると、その側面をもっと意識し、自覚的にとりだして教育的に活かす必要がある。教授を媒介とすればいつそう効果的である。さらに「暗写」においても、暗写・暗誦にふさわしい小学校教材は何かという教材文化論的吟味・^(補注)検討を含みこまないと、機械的鍛練主義に陥る危険性がある。たとえば朗読に適した教材として「平家物語」や「徒然草」がある。それらには「語り」のリズムがあり、「万葉集」よりも小学6年の子どもにはなじみやすいのではないか。このような検討をも加味しながら、書写力形成の問題を考えていく必要があるように思われる。

(3) 漢字力の形成

岸本は、書く力のなかに、漢字力を重要なものとして含ませている。それは、「書く力の劣っているとみられる子は、総じて漢字が正しく書けません。低学力の子は、必ずといってよいほど、⁽³⁹⁾書取りがにが手です。」という把握からである。だが、それだけではない。漢字に内在する形成力に注目してのことでもある。岸本によれば、漢字を正しく書きこなすには、①一つの漢字がどんな要素から成り立っているかを見分ける力（たとえば「話」——ゴンベン+シタ）、②筆順に従って組み立てていく力、③位置についての明確な認知能力が必要である。このようにとらえれば、漢字の習得には、「分析と総合という認識能力と、認知したことを正しく想起・再現し得る能力の一定の成熟を必要とする⁽⁴⁰⁾」といえる。だが逆に、きちんとした漢字指導をするなかで、分析・総合能力や想起・再現能力が育っていく。岸本はこの点に注目し、漢字力の形成を重視しているのである。

では岸本は、漢字力の形成のためにどんな指導

をしているのか。彼はすぐに「徹底的練磨」の練習をしているのではない。漢字の成り立ちや意味の理解から始めている点に注意しておく必要がある。たとえば、「聞」を教えるときに「門」の字を黒板に書いて、「門の前に人が来て、こちらのおうちは山田さんですかと尋ねることがあるでしょう。ところが何も返事がない。だれもいないのかな、留守かなと、門の中へ入りかけて、耳を傾ける。ほら、片っぼだけの耳を中へ向けてね」「聞という字は、……………片一方の耳を家の方に向けてね。そのかっこうを表しているんだよ。だから、聞という字の中にある耳は、右側が突き出していないでしょう。とちゅうで止めてあるね。まちがえるなよ」と説明する。「耳」の形に注目させながら、字源と結びつけて「聞」を説明している。これを聞いた子は、「耳」とはちがうと印象深く理解し記憶にとどめていく。岸本の場合それだけで終らせず、⁽⁴¹⁾「問」「聞」など似た漢字へと発展させていく。「字義、音と訓、筆順、構成単位としての部首の認知、熟語、類似した漢字との違い、反対のことは、文の中での使われ方⁽⁴²⁾」を総合的・有機的に教えていく。その上に立って「徹底的練磨」の反復練習を行うのであって、機械的記憶、単調な反復練習に終始しているのではない。漢字学習を有機的に行おうとすれば、かなり時間がかかる。しかし岸本は、抽象語・概念語の出てくる小3～小4年にかけては、国語の時間のほぼ半分は漢字の勉強にあてるべきだ、という。それは、「漢字がろくろく読めもせず、書けもしない子どもたちに、段落ごとの要旨を書かせたり、大意を述べよと注文しても無理」であって、その基礎としての「漢字の力」を鍛えることに力を注ぐべきだという考えにもとづく⁽⁴³⁾。「漢字の勉強が、実は、概念を形成し、あるいは抽象レベルの思考に馴染んでいくためにいいのです。日本語では抽象語は主として漢字と漢字を組み合わせた熟語という形をとって言葉ができています。……………だから、日本では、概念語や抽象語に馴染ませるために、漢字をかなり徹底して、きっちり鍛えこんでやらないと、必ず落ちこぼれます⁽⁴⁴⁾」というのである。

岸本は有機的学習の形をとって、漢字を毎日3字ずつ教えていく（小学3年の場合）。有機的学習の後で、習熟練習を組み込む。まず宿題として、

その日習ったところをくり返し書かせる。翌日、国語の時間の初めの5分間に、小黒板にひらがなばかりで問題を5題出し、それを漢字に直させる^(4.5)。ここでの特徴は、一つの文（たとえば「教室の入り口で薬指を切りました」）をすべてひらがなで書いたものを問題として出していることである。小2年では、週単位に漢字テストをやっている。まず、上段にひらがなばかりの文、下段に正解を印刷したプリントをどの子にも2枚ずつ渡す。1枚は学校用で、もう1枚は家庭用である。そのプリントをもとに、1日目——教室で写し書き、2日目——正解を見ないで書かせる（宿題で2回）、3日目——正解を見ないで書かせる（宿題で3回）、4日目——ノートに書かせる（宿題で4回）、5日目——うそテスト、6日目——本テスト、を行う^(4.6)。こうしたサイクルで漢字練習を行っていく。小学3年では、その月に新しく習った漢字だけでなく、以前の出題でまちがいの多かった漢字や送りがなの誤りやすい字も入れて、33題の本テストを月1回ずつ行っている。前述の練習プリントを本テストの一週間前に配布し、毎日1回家庭で練習させる。本テストの2日前には、うそテスト（予備テスト）を行い、採点もしてやる^(4.7)。このようにして、月単位で漢字テストを行っている。

上述したような週単位・月単位の漢字テストを基軸にしつつ、岸本は漢字総復習に取り組みさせている。これは教科書の上巻を終えたとき、および学年末にさしかかる頃に、これまで習った漢字を総復習させるのである。

「10月中旬に、国語の上巻は終わりました。この機会に、上巻に新しく登載された漢字を全部復習させることにしました。……百題になりました。いつもの通り、意味の通った短文を作り、それを毎日やらせていったのです。もう4年生ですから、書く速度も、1題1分と限定しました。……毎日10題ずつ、国語の時間に書かせました。正味10分で打ち切りました^(4.8)。」

「2学期の末には、それまでに習った漢字を、すべて折りこんだ練習問題を200題作りしました。こどもたちは、『うえー』と、へっぴり腰になりましたが、『そんなに無理はしなくてもよいから、きょう、12月10日から終業式の日までは、毎日20題ずつ家で練習してきなさい。冬休みに入ったら、毎

日30題から40題ぐらいはやりなさい』と、指示しました。その程度の学習なら、どうにかやれるまでに、生理的・肉体的能力も発達してきています。それに、教室でも毎日やらせてきていますから、そんなに無理な課題じゃありません。たいていのこどもは、教室でも、家庭でも、さっさととりくんでいきました^(4.9)。」

「『4年修業テストとして、漢字総復習を実施します。とてもむずかしいよ。これが90点以上とれるようになったら、5年生でうんと成績がよくなるよ。まだ漢字があまり書けない子でも、いまから毎日10題ずつ、きっちり覚えていけば、きっと合格できます。2ヵ月先の3月20日にテストをします。毎日、漢字の練習帳を、朝教室に入ってきたら、先生の机の上に重ねておきなさい。まちがった字には×をつけますから、すぐ書き直しなさい』と、1月20日に、問題と正答を各百問印刷したプリントを全員に配布しました。1問1分で書くよう、注文もつけました。……日曜や休日も含め、どの日も宿題として、最低10題ずつ書かせていきました。3月20日に、予告通り、漢字総復習テストを実施しました^(5.0)。」

岸本は、小学3年以上において、上記の漢字総復習を節々で取り入れている。また小4、小5年では、学年初めに既習漢字の総復習を組みこみ、同じような仕方で毎日少しずつ取り組ませている。それは、小4年、小5年では既習漢字が相当に増え、漢字の落ちこぼれもかなり多いという判断からである。

これまで岸本における漢字力形成の方法をみてきた。以下で、岸本の方法について論評したい。

まず、すぐれた点として、内容理解と習熟練習が結合されていることを指摘できる。字源をもとにして漢字の成り立ち・形をしっかり認識させ、一つの漢字を多方面から有機的に学習した後で、漢字練習に入っている。けっして機械的に反復練習するわけではない。この結合の視点をもっと強調する必要がある。岸本は筆順練習として空書きをさせているが、筆順を意味・形と結びつけるとすれば、口唱法（口書き取り法）の方がすぐれている。口唱法は下村昇の考案したもので、形の認識と結びつけて筆順を教えるものである。「頭」であれば、「一ロソー、一ノ目ハ」「いち、くち、そ、

いち、いちの、め、は」と口で唱えて筆順を教えていくのである。

下村によれば、「記憶というものは、くせものです。人間は、興味のあることはすぐに記憶できますが、興味をひかないことは忘れてしまいます。また、あることに興味をもてばもつほど、それを記憶しやすくなるものです。……興味のない勉強の方に興味をもたせ、記憶させるにはどうしたらよいのでしょうか。そんなときには、興味を作り出すように心掛けることです。そして、必要とあらば想像力を借りてでも、興味を作り出すようにするのがよいのです。／ですから漢字を覚えるにも、想像力を働かせ、興味ある愉快な連想を作り出すことが必要です。」^(5.1)という。この視点を生かす必要がある。岸本の字源の説明はおもしろく、子どもの興味をひきつけるが、「楽しく学ぶ」という視点を筆順・音訓・部首・熟語などの学習にもつらぬくべきである。そういう視点から教材文化的工夫を積極的に行っていけば、もっと生産的になる、と思われる。

短文による漢字テストはユニークなものである。これまで多くは、熟語だけで漢字テストが実施されてきたが、漢字は文章のなかで使われてこそ生きて働く。したがって、この方法は得るところが大きい。岸本は、書写の発展としてこの方法を思いついたようであるが、この方法は書写との内的結合において漢字力を発達させることを可能にする。気になるのは、ひらがなばかりの文章は読みにくいし、ところどころで日本語の表記としてはそぐわないほど無理をして漢字使用をしている短文もあることである。子どもは習った漢字を使いたいし、教師も使わせたい。だからどうしてもそうした傾向になりがちだが、漢字も日本語の一部という観点から、いわば教材文化論的視点から短文づくりを考える必要がある。この点を除けば、一つの文章のなかに同一漢字の音・訓を挿入したりして、かなり工夫されていることがうかがえる。

もう一つ、習熟においても「楽しく習熟させる」というすじみちを用意しておくことも必要なのではないか。岸本は書写の延長として考えているようであるが、「楽しく学ぶ」の延長として「楽しく習熟する」という側面も必要になるように思われる。ゲームを取り入れて漢字で遊ぶという発想も

必要になる。伊東信夫・鈴木清隆は『ひと』誌1984年5月号から「漢字遊び」を連載しているが、そこにはおもしろいアイデアがあり、授業への取り入れも可能である。たとえば、伊東信夫は「しりとり熟語づくり」を提起している。それは「洋服→服従→従来→来年→年輪→輪唱」と続いていくものである。鈴木清隆は部首を使って仲間（訓練、計画、試合、討論、評判、話題——言のつく字）を集めさせ、それを使って短文づくりをさせている。^(5.3)また鈴木は、一定の規則でつくられている熟語の規則を遊びながらつかませようとして、「漢字のつみ木」を取り入れている。^(5.4)これらのアイデアは、思わず夢中になれるものである。「楽しく習熟させる」という視点から問題を作り直し、系統的に配列していく作業も必要になるように思われる。短文による漢字習熟の道も大切であり、一度つくられた短文は他の教師にも模倣できるという利点があるが、子どもが楽しく夢中になってやれる別の道も用意しておくといよいのではなからうか。

5 学校における計算力の形成

岸本は、算数のできない子には三つのタイプがあるという。^(5.5)一つは、家庭での会話や生活経験のなかで、数量を意識する生活がきわめて少なかった子である。数量感覚が未熟で、数をかぞえてもその背後にある量的イメージが形成されないので、実感として理解することができない。二つには、^(5.6)国語的に読解力の弱い子で、何が書かれていて、何が問われているかが読みとれない子である。文章題になるとできなくなるのは、問題に書かれている情景・場面をイメージとして思い浮かべることができないからである。三つには、計算力が頼りない子である。少し複雑な計算をさせると、ひどくのろい上に不正確である。それは、計算の手順やしくみがわかっておらず、理解が不十分で、練習も不十分なままであるからである。

岸本によれば、算数のできない子は、計算力が劣っている子であり、しっかり計算練習をしている算数のできがわるい子は、めったにいないという。計算練習をくり返すことによって思考速度が早まるし、集中力・持続力が形成される。それが算数学習の土台になる、という。^(5.6)岸本は、計算練習をつうじての計算力の形成は二つの点でプラス

になるという。⁽⁵⁷⁾一つは、計算技法を理解していくなかで、数のしくみや数感覚が身についてくることである。ある数を1より小さい数でかけたら、答はもとの数よりも小さくなる、というようにおよその見当がつけられるようになる。二つには、計算練習は成果がはっきりと現れるので、満足感・達成感を味わえることができる、ということである。計算力は、練習すればするほど、読む力・書く力よりも目に見えて上達する。そこから岸本は、後でもみるように、時間を計らせたり、一定時間内で何題できるか数えさせたりする。『見える学力、見えない学力』では以上の二つを指摘しているが、他の箇所でも、それに加えて分析・総合能力の育成に効果的だと述べている。「わり算ならわり算の演算過程を通じて、初歩的ではございますが、ベースになるような分析と総合の能力が、アルゴリズムを通じて、自ずと形成されていく⁽⁵⁸⁾」というのである。

こうして、計算練習をつうじての計算力形成の重要性が浮かび上がってくる。だが岸本は、計算練習ばかりをやっているのではない。十分に理解させた上で、習熟のための計算練習に入っている。たとえば、かけ算では対になるもの探しをたっぷりさせた上で2の段の定式化を行い、2の段の口誦練習をさせ、2の段の九九を使った文章題づくりをさせている。文章題をつくるなかで、ほんとうに理解しているかどうかがわかるからである。つまり、理解→練習→理解というすじみちによって授業展開がなされている。このような展開は他の教材でも同様で、リットル・デシリットルの学習にあつては量感に訴えるやり方をとっているし、タイルなどを用いて操作を教えている。それらを用いて意味を理解させた上で練習させているし、文章題づくりをとり入れている⁽⁵⁹⁾。したがって、習熟練習一点張りではない。

では、習熟のための練習をどのように行っているのか。理解→練習→理解というすじみちのなかにも練習が組み込まれているが、岸本の場合、その練習では不足だとし、「徹底的練磨」のための習熟練習を意図的・集中的に行っていく。彼のよく使っている道具だて・仕かけには、次のようなものがある⁽⁶⁰⁾。

一つは、11枠による計算練習(100マス計算)で

ある。縦・横11のマス目をつくり、それを組み合わせれば、100題の計算ができる。教師がプリントをつくらなくとも、11枠用紙を事前に用意しておけば、それに数字を適当に書きこんで四則演算をさせることが可能になる。したがって11枠用紙は、習熟練習をたっぷりさせるには手頃な道具だて・仕かけだといえよう。(図1)

図1 11枠計算(100マス計算)

+	8	3	6	0	4	7	1	5	9	2
8										
3										
6										
0										
4										
7										
1										
5										
9										
2										

二つには、10回足し・10回引きである。これは、同じ数字を10回足し・10回引きしていくものである。10回足せばもとの数の10倍になるし、10回引けば0になる。したがって、これも前の11枠計算と同じく、たっぷりと練習させることができると同時に、11枠計算になかった点検のしやすさが利点として浮かび上がってくる。つまり、10回足しでは10倍、10回引きでは0にならなければ途中でまちがえているので、やり直しさせることができる。岸本は10回足し・10回引きを2桁から始めて順次桁数を増やし、最後は10桁10回足し・10回引きに挑戦させる。子どもたちはきわめて意欲的に取り組んでいく、という。(図2)

三つには、かけ算・わり算の往復計算(エレベーター計算)である。任意の2桁の数をはじめに書き、2から順次かけていき、9までかけてしまったら、今度は割り算をする。2から割っていき、9まで割って終わりにする。そうすると、答は最初に書いた任意の2桁の数になる。往復計算(エ

図2 10回足し・10回引き

1836940752	47
+ 1836940752	+ 47
<u>3673881504</u>	<u>94</u>
+ 1836940752	+ 47
<u>5510822256</u>	<u>141</u>
+ 1836940752	+ 47
<u>7347763008</u>	<u>188</u>
+ 1836940752	+ 47
<u>9184703760</u>	<u>235</u>
+ 1836940752	+ 47
<u>11021644512</u>	<u>282</u>
+ 1836940752	+ 47
<u>12858585264</u>	<u>329</u>
+ 1836940752	+ 47
<u>14695526016</u>	<u>376</u>
+ 1836940752	+ 47
<u>16532466768</u>	<u>423</u>
+ 1836940752	+ 47
<u>18369407520</u>	<u>470</u>
76294150380	630
- 7629415038	- 63
<u>68664735342</u>	<u>567</u>
- 7629415038	- 63
<u>61035320304</u>	<u>504</u>
- 7629415038	- 63
<u>53405905266</u>	<u>441</u>
- 7629415038	- 63
<u>45776490228</u>	<u>378</u>
- 7629415038	- 63
<u>38147075190</u>	<u>315</u>
- 7629415038	- 63
<u>30517660152</u>	<u>252</u>
- 7629415038	- 63
<u>22888245114</u>	<u>189</u>
- 7629415038	- 63
<u>15258830076</u>	<u>126</u>
- 7629415038	- 63
<u>7629415038</u>	<u>63</u>
- 7629415038	- 63
<u>0</u>	<u>0</u>

エレベーター計算)も10回足し・10回引きと同じく、かけ算・割り算をたっぷり練習させることができると同時に、点検がきわめて容易である。スピードは、始めのうちは時間がかかるが、毎日練習させるうちに、1ヵ月の間に5分以内でできるよう

図3 往復計算(エレベーター計算)

47
× 2
<u>94</u>
× 3
<u>282</u>
× 4
<u>1128</u>
× 5
<u>5640</u>
× 6
<u>33840</u>
× 7
<u>236880</u>
× 8
<u>1895040</u>
× 9
<u>17055360</u>
2) <u>8527680</u>
3) <u>2842560</u>
4) <u>710640</u>
5) <u>142128</u>
6) <u>23688</u>
7) <u>3384</u>
8) <u>423</u>
9) <u>47</u>

になるという。(図3)

四つには、マラソン計算である。これは以上三つの道具だて・仕かけのどれかを使って、長時間にわたって練習させる、というものである。30分程度の制限時間を設けて、制限時間内に何百題やれるか競争するものである。これは、漢字力形成にみられた週テスト・月テスト、漢字総復習に相当する。マラソン計算をやり抜かせると、集中力・持久力・忍耐性がうんとつき、学習態度がしっかりしてくる、という。

以上のような道具だて・仕かけを用いて、岸本は習熟のための徹底的練習を行うが、その練習方法は次のようなものである。

小2のかけ算の場合、12月の初めは、学校で算数の時間の始めの10分間に200題、家で宿題として200題やらせる。2週間つづけると(約4,000題を

消化), ほぼ全員が100題4分以内でやれるようになる。次は目標を3分以内にし、宿題も300題に増やす。学校で200題やるから、1日に合計500題やることになる。冬休みもそのくらい日課としてつづけさせる。3学期には、100題2分以内を目標に取り組んでいく。1月末からは、週1回、土曜日の2校時をマラソン計算にあて、30分間、猛烈に11⁽⁶¹⁾ 枠の九九練習に取り組みさせていく。

この練習方法には、次のような特徴がある。一つには、かなり長期にわたって計算練習を継続しているということである。かけ算の場合、2ヵ月以上取り組んでいることになる。

二つには、かけ算の習熟練習だけで12月中に1万題以上、1月に1万2,000題、2月に1万5,000以上というようにかなりの問題を消化させている、ということである。総計で3万題以上やらせている。これは岸本の、「基礎計算は、たんに理解や習得の段階でとどめてはなりません。習熟から、熟達の段階にまで引き上げていかなければなりません」という主張に由来するものである。岸本は、熟達については明確に規定していないが、短時間で反射的・自動的に回答できる段階のことを指すようである。

三つには、10桁10回足し・10回引きにみられるように、日常生活はもちろん、教科書にもでてこないような多桁の計算練習を、小学2年の段階から要求していることである。それは、そのなかにあらゆる計算パターンがでてきて、習熟練習に都合がよい、という考えからである。

四つには、時間の速さを競争させていることである。たしかに計算練習を継続すると、目に見える形で所要時間が短縮されていく。したがって、時間の測定は子どもにとって一つの励みになる。⁽⁶²⁾ ここでの競争は、生徒同士の競争よりも、生徒内の競争に重点がおかれている。つまり、昨日より、一週間前よりどれだけ速くなったかの測定を重視しているのである。「競争の時の相手は、きのうのぼく、おとこの私、一週間前の自分ということにするのです。初回のタイムはそれぞれ記録させます。二回目は、前回にくらべて何秒短縮できたかとか、マラソン足し算なら、⁽⁶⁴⁾ 問題多くできたかということの評価の基準にする」というのである。

以上の四つの特徴をあげたが、岸本の習熟練習

は単なる練習というよりも、むしろ鍛練に近いという印象をもたざるをえない。はたして、このような練習方法は妥当なのか。

一つには、岸本の要求する熟達までの徹底練習は必要なかどうか。加法九九、かけ算九九は自動的に再生できるまでに習熟させることが必要である。このことを疑う人はいないであろう。だが、それは1万題、いや3万題も集中的にやらなければ達成されないのか。そうではあるまい。運転技能の場合でも、一定レベルまで練習すれば、それから先はきびしい鍛練をしなくても実地応用によって上達していくものである。これと同じように、個人差はあろうが、5千題程度で習熟し、多くても1万題以内で熟達するように思われる。そこをこえて何万題もやらせるのは、もはや所期の目的=習熟・熟達をとおりこしてしまっているといわざるをえない。計算力の形成というよりは、むしろ持続力・持久力の形成といった⁽⁶⁵⁾ 訓育的效果の方が重視されているのではないか。

二つには、岸本の場合、短い時間を使ってだけでも活用できる道具だて・仕かけの開発に重点がいついていて、それを利用してのアットランダムな練習に重点があり、型分けによる系統的練習が軽視されている、ということである。そのために、いきおい一万題をこえる練習問題をやらざるをえなくなっているのではないか。数教協の開発した水道方式は、何千題もある類似の問題を型分けによって整理し、体系化していったが、水道方式の⁽⁶⁶⁾ 計算体系をも加味しながら計算練習問題の配列を考えていく必要があるのではないか。そうすることによって、習熟・熟達の効率的達成がよりいっそう可能になるように思われる。

三つには、岸本にあつては持久力・持続力といった訓育的效果に目を奪われて、その結果として鍛練主義に変質してしまっているために、「楽しく習熟する」工夫が軽視されている、ということである。1970年代以降「楽しい授業」が提起され、そのなかで教具の考案・工夫が重視されているが、そこで開発されたアイデアを取り入れる必要がある。たとえばゲームを導入したりして、遊び的雰囲気⁽⁶⁷⁾ のなかでいつのまにか習熟していくといった工夫をするとよい。岸本の実践においてゲームの導入がまったく見られないわけではないが、そう

した工夫はきわめて少なく、主流は「徹底的練習」による習熟訓練となっている。この点での検討をしていくべきであろう。

6 低学力児の学力回復——読み・書き ・計算力にしばって——

学年が進むにつれて、日常の授業についていけない子どもが増える。その子どもは放っておけば、いよいよついていけなくなる。そこで、そういう子どもだけを集めて、特別に学力回復の手だてをつくす必要がでてくる。岸本は、通常の授業における実践だけでなく、学力回復の取り組みについても自らの実践を紹介し、いくつかの原則を提起している。

岸本は、中～高学年における学力回復は、ふつう考える以上に容易だという。それは、低学年の頃とちがって、目と手の協応、運動能力がいちじるしく伸びているし、字形を認知したりヘンやツクリを瞬時に分析する知覚能力や、計算方法を理解したり演算の意味を把握する理解能力も、大人と変わらないほど発達してきている。だから、適切な刺激と、一定の強度を必要とする課題を子どもに与えさえすれば、低学年のときよりもむしろ容易に学力回復を達成することができる⁽⁶⁸⁾、という。この見解は、困難だとされる学力回復への可能性と明るい見通しを私たちに示してくれている。

岸本は上述の考えのもとで小学4年の学力回復を実践している。彼は学年会にはかり、どの学級にもいる落ちこぼれを集めて、彼一人でめんどろを見る、いわば半専任制を提起している。どの教師も多忙であり、そのなかで比較的ひまな教師が放課後めんどろを見る、というのである。

低学力児の学力回復はまず学習の習慣づけに主眼をそそぐべきである、という。そこで、毎日継続して計算練習に取り組んでいく。続けて一定期間やっていくと意外に短期間で学力回復できるのが、計算能力だ、という把握からである。まず、小学4年生全員に算数能力診断テスト（たし算）を実施し、正答率80%未満の子どもを集めて、放課後に毎日30分特別指導をする。4年生全体で56人集まった。その子たちにまず行ったのが、11枠による1桁同士の基本足し算である。基本足し算百題が最低3分、できれば2分までに完答させる

ことをめざして、毎日400題ずつ練習させた。10分以上かかる子は理解が不十分だととらえて、タイルを使って計算の意味と操作方法を教えていった。どの子もまずまずの速さでできるようになると、2桁足す1桁に、さらに2桁同士、3桁同士へと進ませた。それができると10回足しに入る。2桁10回足しに始まって、10桁10回足しまでいく⁽⁶⁹⁾。

こうしてみると、学力回復の仕方は、読み・書き・計算力の形成で述べた仕方と同じである。11枠による毎日の継続練習、10回足しというように指導の系統は進み、桁数を増やしていき、所定の時間内でできるようにしていく。足し算がすむと、かけ算、引き算、割り算へと進んでいく。教師の役割は、指導するというよりは、問題を提出してきているかどうか点検することに重点がある。みんなが練習しているのを暖かく見守り、励ましを与えていくのである。

こうした指導の結果、意外と短期間で学力回復が達成されている。岸本は、その教訓として、次のような学力回復の視点と原則を示している⁽⁷⁰⁾。

「落ちこぼれ」と自他ともに認めている子どもたちは、自分を高めてくれる課題を教師に強く求めている。わかったという思いのする説明を心から望んでいる。このことを「学力のおくれた子」を見る基本的視点としてあげている。したがって教師は、表面は意欲がないように見える「落ちこぼれ」の子どもの内面に込められた切実な学習要求に注目し、その要求に応えるような指導の手だてをつくす必要がある、ということになる。

その点をふまえた上で岸本は、次の四つの原則をあげている。

一つは、特別教室は多人数が効果的だ、ということである。ふつう個別指導をていねいにやろうとすれば、少人数の方がよいとされる。だが、そうすると、自分だけ残されたという暗い思いを子どもは持ちやすい。多くの子どもを集めて行うのであれば、自分と同じような子どもの存在を知り、心強く思うものだ、という。

二つには、短時間で打ち切るということである。低学力児の場合、学習への集中力が欠けている。しかも放課後で疲れているので、長くやるよりも、30分程度で切り上げる方が効果的だという。

三つには、平易な課題を与えるということであ

る。少しやる気を出せば百点ないしそれに近い点を取れる問題を出すことである。そうすることによって、低学力児も達成感とともに、勉強する喜びを味わい、自分に自信をもつようになるという。

四つには、長期にわたって毎日続けるということである。従来の学力回復の取り組みは週一回であつたり、特定期間に限定されていて、短かすぎるために失敗した。持続こそが力になるとする。岸本によれば、「数年かかって落ちこぼれてきた子どもに、一週間や十日でまともな学力がつくはずなど、絶対にありません。どうしても一定の時間的蓄積、学習の絶対量の増大を必要とします。学習が習慣化するまで時間をかけること、習熟するまでたっぷり時間を投入することなくして、学力回復の実現はあり得ません」という。この持続性の強調にこそ、岸本の学力回復の大きな特徴がある。

以上の学力回復の視点と方法には教えられる点が多い。読み・書き・計算力の形成で触れたように、学習課題の内容と構成には検討の余地があるが、おおむねこの原則が妥当するであろう。

7 家庭における読み・書き・計算力の育成

読み・書き・計算力の形成において岸本は、学校だけではなく、家庭でのきちんとした取り組みを重視している。それは、読み・書き・計算力の形成を提唱した当初からの一貫した主張である。家庭での取り組みという場合、直接には読み・書き・計算力だが、間接的には家庭の文化的基盤を含みこんでいる。ここでは前者に限定して論述を進める。

確かな学力が形成できていないために、塾に通わず親が多い。しかし週1～2回の塾では、高い月謝の割には学力向上につながらない。学力維持がせいぜいであり、疲労の蓄積を生じがちである。また、ひどく学力の低い子は、どの塾でも受け入れられずにいる。こうした現状のもとで、「多忙ではあっても、何とか子どもにしっかりした学力をつけるためには、親としてできることがあれば、是非やってみよう」という母親の切実な願いに応じて、「素人でも、熱意さえあればやれる有効なやり方」「お金をかけず、生活を犠牲にしないでやれ

る実際的な方法」を具体的に提起している⁽⁷¹⁾。

そのやり方は、学校における読み・書き・計算力の形成、とりわけ「低学力児の学力回復」で触れたやり方とほぼ同じである。計算力をつけるための三つの鉄則として、岸本は、①絶対にあせったり、背伸びをしないで、つまずいたところから始めること、②一人の親が一人の子だけを対象にやらないこと、3名以上、できれば5～8人ぐらいの集団でやらせること、③少なくとも日曜以外は毎日一定時間やりつづけること、の三つを指摘している。自分の子どもだと「これぐらいのことができないのか」と叱りがちでかえってマイナスだという考えから、岸本は「家庭塾」をすすめている。これは、近所の子どもを集めて、いっしょに自宅で毎日一時間程度勉強させることである。そこでの親の役割は、教えるというよりは、一定時間いっしょにいてやり見守ってやることである。何をやるかといえば、「やることは簡単です。教科書を原稿用紙に丸写しさせるとか、基礎計算を徹底的にやり抜かせるといったことを、毎日やるのです。そして、一時間ぐらいは、わき目もふらずに、勉強に打ちこめるようにしていくのです。1ヵ月もすれば、勉強を苦しなくなります。」⁽⁷²⁾という。もちろん、つまずきを発見し、できるところから出発し、問題を系統的に高めていくことが必要になる。そうすると、親にかなりの指導力が必要になるが、はたしてやれるのかという心配が出てくる。岸本によれば、学校における読み・書き・計算力の形成で論述した「いつでも、どこでも、だれでもできる」指導内容・方法を、そっくりそのままやればよい、とされる。そういう指導内容・方法にしたがってやっていき、できているかどうかを確かめ、上達ぐあいを子ども自身に見させ、ほめていく。そうすれば、子どものやる気がでてくる。そういう意味で、たしかに「素人でも、熱意さえあればやれる効果的なやり方」「お金をかけないでやれる実際的な方法」(「生活を犠牲にしないで」は検討の余地あり)を提起しているといえる。

だが、岸本の提起に一定の有効性と必要性を認めつつも、それにもかかわらず、「家庭塾」として岸本が提起したことはほんらい学校で取り組むべきことだし、取り組む方向で努力していくべきで

はないか、という思いを消し去ることができない。学級（学年・学校）で学力向上の学習運動を引きおこし、読み・書き・計算力の形成に取り組む。その発展として家庭での学力回復の取り組みを考えていくべきではないか。他方で、家庭教育にはそれ独自のものがあるはずで、家庭の生活文化をはぐくむ方向で、あるいはその承認の上で読み・書き・計算力の形成を位置づける必要があるように思われる。そうでないと、家庭教育が学校教育にのみこまれてしまい、家庭が学校くさくさになってしまう危険性が生じる。「家庭塾」を中心とした岸本の提起は、読み・書き・計算力の劣悪化という現状に照らして緊急的措置として提起されたものであり、その必要性和一定の有効性は認めるものの、原理的には学校教育と家庭教育の区別と関連という問題を含みこみ、その点からの見直しを必要としているように思われる。

まとめ

これまで検討してきたことからわかるように、岸本の読み・書き・計算力形成論と実践には、次のような肯定的な特徴がある。

- ① 素人の親、新米教師のだれにでもできる具体的手だてを明示した。かつ、それを使って実践することにより、読み・書き・計算力が確実に高まることを自己の実践をとおして明らかにした。
- ② 容易でないとされる中・高学年における学力回復の可能性と現実性を実践的に明らかにし、低学力児の続出で困窮している教師・親に実践の見通しを与えた。
- ③ 従来は比較的弱かった習熟に視点をあて、読み・書き・計算力の形成と結びつけた「教科の授業」実践の必要性和可能性を切り開いた。

だが、それは同時に、次のような問題点を含んでいる。その問題点は、実践家としての視野の狭さ、使える実践的・具体的手だての優先に由来するものと思われる。

- ① 読み・書き・計算力の一面的偏重の傾向があり、教科認識と読み・書き・計算の有機的結合という点で弱さがある。
- ② ①とかかわって、教科認識の授業にあつては

「楽しくわかる」と「知的訓練」の結合、習熟訓練にあつては「きびしく鍛える」と「楽しく学ぶ」の結合という視点が弱い。

- ③ 「いつでも・どこでも・だれでも」まねできる具体的な手だての開発に重点がいついていて、その手だてによって機械的鍛練主義に陥る危険性があるかどうか、個々の実践場面に照らしてあまり検討されていない。
- ④ 習熟と熟達の区別が不明瞭で、知的訓練がいつのまにかしつけ的訓練に転化してしまっている。そのために、限らない練習・訓練に陥っている。

このような点を視野に入れて、読み・書き・計算力形成論と実践を再構築する必要があるだろう。幸い、「学力の基礎を鍛え、落ちこぼれをなくす研究会」が1985年5月に結成され、岸本の実践的提起が多くの教師によって追試・再検討されることになった。追試・再検討によって、上述の問題点が克服され、いっそうすぐれた「いつでも、どこでも、だれでも」できる具体的手だてが開発・発展されることを期待したい。

注

- (1)「教育課程改善のための学力実態調査報告」、『教育評論』1976年7月臨時増刊号。
- (2)前掲書、98ページ。
- (3)たとえば、板倉聖宣の習熟論に一部そうした傾向がみられる。「ものごとが出来るためには、必ずしも『どうしてそういう手続をふむとよいのか』その根拠・理由を正しく理解していなければならない、ということはない。要するに『手続きを知って、身につけていればよい』のである。たとえば農民は、『作物の成育には太陽の光と水と空気（二酸化炭素）が必要だ』という光合成のことなど知らなくても農耕することが出来る。また受験生は、『分数で割るときに分母と分子をひっくりかえして掛ければよい』という手続きを知っていれば、『なぜそのようにするのか』その理由がわからなくても分数の割算の問題がとける。』（板倉聖宣「習熟と理解について」、『たのしい授業』1983年11月号、13ページ。）

本稿で検討する岸本裕史も、ある意味ではこの立場を支持し、「わかるとできるの関係でいう

と、わからないとできないことはないし、逆に、できるから必ずわかるということでもないと思います(石田和男・大槻健・岸本裕史「人間的自立と学力(Ⅰ)」、『子どもと教育』1983年4月号, 38ページ)と述べている。だが、後でも検討するように、岸本は「わかる」ことが「できる」ことに及ぼす意義を否定しているのではない。

- (4)同会の規約は『子どもと教育』1985年9月臨時増刊号に掲載されている。そこでは、「めざすもの」として、「わたしたちは、戦後の民主的な教育運動の成果に学びながら、今求められている学力の基礎を鍛え落ちこぼれをなくす実践の創造と普及を中心課題に、本研究会を設立しました。それはまた、特別の力量や経験がなくてもその気になれば『いつでも・どこでも・だれでも』ができる実践であると考えています。」(同書, 258ページ。一部抜粋)と述べている。
- (5)雑誌に掲載された座談会には、次のようなものがある。岸本裕史・黒川泰男・竹内常一・田代三良・田中孝彦・坂元忠芳「<座談会>今日の基礎学力問題をめぐって」、『教育』1977年7月号。岸本裕史・小島昌夫・志摩陽伍・本間繁輝・松井幹夫・堀尾輝久「<座談会>学力と人間形成」、『教育』1982年2月号。大槻健・石田和男・岸本裕史「<座談会>人間的自立と学力(Ⅰ)～(Ⅱ)」、『子どもと教育』1983年4～5月号。中村正・奥野博・進藤昌彦・田中千里・馬場義伸・藤原政俊・村田宏二「<座談会>いま読み書き計算は」、『月刊どの子ども伸びる』1980年10月号。岸本裕史・宮嶋邦明・東上高志「<てい談>子どもの発達と基礎学力」、『月刊どの子ども伸びる』1982年7月号。『教育』『子どもと教育』の座談会は、民間教育運動の理論的指導者・先進的実践家とのそれである。『月刊どの子ども伸びる』の座談会は、岸本に近い立場・見解の人とのそれである。

また、岸本裕史の読み・書き・計算力形成論について論評したものに、次のものがある。山口修平「基礎学力回復の方向——『100点運動』『読み・書き・計算の徹底的練磨を』の実践と反復練習をめぐって——」、『講座・日本の学力, 13, 学力回復』日本標準, 1979年。間接的に論評・

検討したものに、坂元忠芳「指導の構造と実践記録」, 坂元『教育実践記録論』あゆみ出版, 1980年, および久田敏彦「学習集団による『わかる』と『できる』の統一」, 『現代教育科学』1985年1月号, がある。

- (6)『講座・岸本裕史の教育方法②, 読む力・書く力を育てる』部落問題研究所, 1984年, 10～11ページ。
- (7)前掲書, 14ページ。
- (8)前掲書, 19ページ。
- (9)岸本裕史「すべてのこどもに確かな学力を, 小一年篇」部落問題研究所, 23ページ。
- (10)岸本裕史「見える学力, 見えない学力」大月書店, 1981年。
- (11)岸本裕史「どの子ども伸びる(1)——教師と親でつくる教育」部落問題研究所, 1976年, 302ページ。
- (12)石田和男・大槻健・岸本裕史「<座談会>人間的自立と学力(Ⅰ)」, 『子どもと教育』1983年4月号, 37ページ。
- (13)岸本裕史「見える学力, 見えない学力」, 18ページ。
- (14)前掲書, 18ページ。
- (15)かつて城丸章夫は、読・書・計算の内容を狭義の基礎学力とし、「国民的要求が、教室の実践によって確かめられ整理されたもの」としての「科学や技能の一般の基本」を広義の基礎学力とした(城丸章夫『現代日本教育論』新評論, 1959年, 81～110ページ)。このように広義・狭義の両方を含めて基礎学力をとらえることが重要だと思われる。
- (16)もっとも啓蒙的な著書『見える学力, 見えない学力』のなかにも、惨憺^{*}、僥倖^{*}、喧嘩^{*}、惑乱^{*}、上伸という漢字が使われている。(＊ルビは常用漢字表にないもの)
- (17)岸本裕史「見える学力実践教室」清風堂書店出版部, 1983年, 54ページ。
- (18)岸本裕史「遅れた子を立ち直らせるには」あゆみ出版, 1984年, 4ページ。
- (19)岸本裕史「見える学力実践教室」, 144ページ。
- (20)岸本裕史「すべてのこどもに確かな学力, 小一年篇」部落問題研究所, 1982年, 123ページ。
- (21)岸本裕史「見える学力実践教室」, 65～66ページ。
- (22)岸本の「教科の授業」は「知的訓練」を抜きに

した「楽しい」一辺倒の教授（認識活動）であると指摘したが、逆の意味で、教授（認識活動）の欠落した「訓練」（「知的」の欠けた「訓練」）の側面もみられる。たとえば、社会科的用語になじませるために社会の教科書を丸写しさせたり（「原稿用紙に社会科の本の通り、きちっと書かせていくのです。社会科で習う言葉というのはむずかしいですね。だから、そういうのに馴染ませていくために、社会科も、社会科の時間に、書く勉強をやらせるのです。そういうことにしっかり取り組ませていくのです。」、『見える学力実践教室』、98ページ）、地名（都市名、県名）を覚えさせることで社会科的認識が獲得されたとしている（「〈座談会〉人間の自立と学力（II）」、『子どもと教育』1983年5月号、60～61ページ）側面もある。だがそれは、地名の暗記にかかわって石田和男が、「子どもは子どもなりに、いまの自分の生活の中で日本をとらえているのです。その子どもの中にある日本と現実の大きな日本とを結びつける中で、空間としていろいろな地名が出てこない、日本の空間を北海道から沖縄まで地名的に覚えても、それだけでは社会認識にはならないと思うのです。」（「〈座談会〉人間の自立と学力（II）」、62ページ）と論評しているように、そのままでは、認識のすじみちにそった教授と「知的訓練」が欠落したままの機械的鍛練だと言わざるをえない。このように考えると、岸本の教授（認識活動）のとらえ方において、「知的訓練」が欠落していることを大きな問題点として指摘することができよう。

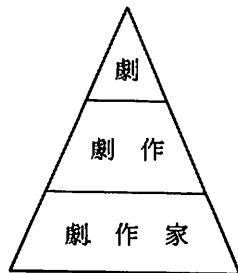
- (23)岸本裕史『見える学力実践教室』、32ページ。
- (24)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小三年篇』、15ページ。
- (25)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小五年篇』、65～66ページ。
- (26)岸本裕史『見える学力実践教室』、36～39ページ。
- (27)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小三年篇』、53ページ。
- (28)岸本裕史『見える学力実践教室』、72ページ。
- (29)実際に岸本は、「句読点できちんと区切り、分かち書きの部分はすらりとつづけて読めることに習熟してきますと、少々の本なら、楽に読み切

るようになってきます」（『どの子も伸びる（1）——教師と親でつくる教育』、184ページ）と述べている。

- (30)岸本裕史『見える学力実践教室』、81ページ。
- (31)前掲書、84～85ページ。
- (32)竹内常一の次の指摘は、この点にかかわっている。「反復再生活動は学習体験の鮮やかさとおもしろさを再現するものとして起こってくる。知的認識の鮮烈さとそれにとまなう感動、アート（術）のおもしろさとその習得の喜び、それを再現するためにくりかえすのだと思うのです。」（「座談会・今日の基礎学力問題をめぐって」、『教育』1977年7月号、28ページ）。「反復再生活動は認識のすじみちを構成している環のひとつとしての一種の表現活動だといえます。それは密度の高い、楽しい学習体験から派生してくるものだから、学習内容の鮮やかさとおもしろさから切り離すことができません。またそれはその表現活動をつうじてものごとを深く味わい、ことばや数概念や形象の操作に習熟するものですから、その表現的性格、遊び的性格を切り落とすこともできません。これらを否定してしまうようなかたちで反復を指導してしまうから、それが機械的、形式的となり、そこにいまましい訓練主義的イメージが生まれるのではないのでしょうか。」（同上、29ページ）。「完璧読み」の場合には、竹内のこの側面が欠落している。しかし、次にあげる書く力・計算力形成の一部においては、無自覚ではあれ、この側面にかなる実践をしている。
- (33)岸本裕史『見える学力実践教室』、90ページ。
- (34)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小三年篇』、21ページ。
- (35)岸本裕史『見える学力、見えない学力』、141～142ページ。
- (36)前掲書、143～144ページ。
- (37)岸本裕史『見える学力実践教室』、98ページ。
- (38)岸本裕史『落ちこぼれを出さない実践、小学六年の巻（4）』、『月刊どの子も伸びる』1985年7月号、88ページ。
- (39)岸本裕史『見える学力、見えない学力』、148ページ。
- (40)前掲書、148～149ページ。

- (41)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小二年篇』, 110ページ。
- (42)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小三年篇』, 62ページ。
- (43)前掲書, 63ページ。
- (44)岸本裕史『見える学力実践教室』, 141ページ。
- (45)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小三年篇』, 66ページ。
- (46)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小二年篇』, 113~114ページ。
- (47)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小三年篇』, 68~69ページ。
- (48)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小四年篇』, 101~102ページ。
- (49)前掲書, 103~104ページ。
- (50)前掲書, 126~127ページ。
- (51)下村昇『先生と母親のための漢字教室(改訂版)』 偕成社, 1978年, 143~145ページ。
なお下村は口書き取りの三原則として, ①点と線(画)との組み合わせ, ②点や線と「まとまりのある字」との組み合わせ, ③「まとまりのある字」どうしの組み合わせをあげている。こうした原則のもとにつくられたものに、『漢字の本』シリーズ(小学1年~6年, 全6冊, 偕成社, 1977年)があるので, 参照されたい。
- (52)伊東信夫『漢字のしりとり』, 『ひと』1985年4月号, 97~99ページ。伊東には, 『ひらかなあそびの授業』太郎次郎社, 1985年, の著書がある。
- (53)鈴木清隆『漢字の部首であそぼう』, 『ひと』1985年5月号, 168~170ページ。鈴木には, 『ことば遊び, 五十の授業』太郎次郎社, 1985年, の著書がある。
- (54)鈴木清隆『漢字の熟語をつみあげる』, 『ひと』1985年8月号, 81~82ページ。ここでは, 次のような「つみ木」を例としてあげている。

異	外
異	形
異	性
異	物



- (55)岸本裕史『見える学力, 見えない学力』, 161~169ページ。
- (56)前掲書, 168ページ。
- (57)前掲書, 169~170ページ。
- (58)岸本裕史『見える学力実践教室』, 153ページ。
ただし, 計算(読み・書き)で形成される分析・総合能力と, 自然・社会認識などで形成される分析・総合能力は, つながる側面をもちつつも, 質的にちがう。したがって両者の区別と関連を考える必要がある。岸本はこの点に無自覚である。
- (59)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小二年篇』, 59~68ページ。
- (60)岸本裕史『見える学力, 見えない学力』, 173~182ページ。
- (61)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小二年篇』, 93ページ。
- (62)岸本裕史『見える学力, 見えない学力』, 180~182ページ。
- (63)これについては, 次の批判もある。「計算の『敏速さ』は, 習熟を示す一特徴にすぎない。もしそのみが計算の習熟を形成する基準としてとり上げられるならば, 子どもがいたずらに速く計算することのみ追求し, 演算の意味を考え, 自己点検することを落としていき, ひいては, 学習の過程と結果あるいは, 知的な構えを機械的・形式的なものにすることにもなりかねない。」(山口修平『基礎学力回復の方向』, 『講座日本の学力・13, 学力回復』, 305~306ページ。)
- (64)岸本裕史『すべてのこどもに確かな学力を、小一年篇』, 101ページ。
- (65)訓育的効果の重視にかわって, 次の指摘(田中孝彦)に傾聴する必要がある。
「田中 もう一つ, その訓練が意欲やなにかにつながるという論点が岸本さんにはあるわけですね。たしかにそういうことはある範囲においてはあるし, 認めないといけないと思うんですが, 岸本さんは, そういう徹底的な反復再生自体が最後までやりぬく持久力や忍耐力や克己心や自制心, あるいは潔癖さといったモラルを育てることにつながるのだということを一方でいわれ, もう一方で, やったらできたという自信が自主性を育てる, というつなぎ方をされて

いるわけです。たとえば、80頁に出てくる3万5000万題やったある子の作文ですね。一日1万題やったとき夕方から夜11時ごろまでかかって、目がクラクラして眠ってしまいそうだったので、自分で頭を殴って自分を起こしてまたやった、という。「やりました。できました。『できたぞ。やったぞ。やっとながった。ぼくが3ばんだ。』いきを大きくすいこんで、フーとはき、とてもいい気もちでした。ねる時、もうあすからは、しなくてもいいぞ、きょうはぐっすりねようと、すごくうれしい気分でしたね」というのですが、ほんとうにこれだけやる必要があるのでしょうか。……………

岸本 必要ないですね。(笑い)

田中 それから、こういう学習意欲のわかせる方でいいのかということ。意欲的な学習主体にする、とぼくらがいうとき、こういうことでもいいのかという思いがあるんですね。子どもたちがほんとうに自分の生活のなかで自分の学習を持続させ、探究していく主体に育てるには、こういう接近だけじゃなくて、その子どもの発達段階なりに学習の意味とか目的を自覚させていくということを丹念にやるというか、全教科をとおしてやるというか、そういう側面を……………」(「座談会・今日の基礎学力問題をめぐって」、『教育』1977年7月号、32ページ。)

(66)遠山啓・銀林浩『増補・水道方式による計算体系』明治図書、1977年。

(67)和田常雄・榊忠男編『ゲームによる算数・数学の学習』明治図書、1977年を参照のこと。同書で、遠山啓は次のように述べている。

「数学には、どうしても習熟しなければならない部分がある。計算とか、図形をか

くとかいう『術』に属する部分であり、これは頭で理屈でわかっているだけでなく、からだで体得しなければならないものである。この部分が弱いと理解も深まらないのである。……………この部分が全般的に弱いのが現代の教育の特徴であるように思われる。／その弱さを克服するために、やみくもの反復練習をやらせるのは教育的ではない。それらを最小の練習量で目的を達するにはどうしたらいいか、ということは重要な課題の一つである。／やみくもの反復練習——ドリルとよばれている——は子どもたちを退屈させ、勉強嫌いにさせる。／そのためにゲームが役に立つことが少なくない。

たとえば『富士登山』がそうである。それは5以下の数の加法を遊びのなかで知らず知らずのうちに体得させてしまうのである。そこにはゲームが1つの集団思考の形をとることが、習熟をたやすくする根拠にもなっている。1人がまちがえると、その集団がその誤りを即座に訂正することができる。」(同書、6～7ページ)

(68)岸本裕史『学力のおくれをとりもどす』あゆみ出版、1983年、68ページ。

(69)前掲書、77～86ページ。

(70)前掲書、165～179ページ。

(71)岸本裕史『どの子も伸びる(3)——家庭篇』、2ページ。

(72)岸本裕史『見える学力・見えない学力』、187ページ。

(補注) 教材文化論的吟味・検討については、藤原幸男『教材文化と学習集団の指導』明治図書、1983年、を参照されたい。