

# 『中等国語』（一九四七）の研究（3）

— 改訂版における「国語学習の手引き」を中心に —

吉 田 裕 久

はじめに

『中等国語』は、昭和二三（一九四七）年四月から新発足することになった新制中学校で用いられる国語教科書として、文部省において編纂・発行された国定教科書である。『中等国語』は、翌昭和二三（一九四八）年に早くもその修正版を発行し、さらにその翌年の昭和二四（一九四九）年には三訂版を発行するという形であわただしく改訂作業を重ねている。その改訂の中心は、下に掲げる「関係年表」の最下段に見られるように、修正版以降において「国語学習の手引」（教材ごと）に、学習活動を指示・課題などの形で示したものが新たに付け加えられたことによるものであった。つまり、この「国語学習の手引」が二年度の初版には見られなかったものが、一三年度の修正版で巻末に付録の形で一括掲載され、二四年度（三訂版）以降は各教材の末尾に分散する形で加えられたための改訂であったのである。

〈「中等国語」・「国語学習の手引」関係年表〉

年次	学 校	学 習 指 導 要 領	『中等国語』	『国語学習の手引』
昭22				
昭23	4新制中学校発足	3一般編	なし	なし
昭24	4新制高校発足	12国語編	修正版 三訂版	巻末に一括掲載 各教材末尾に掲載

それでは、何ゆえに改訂版以降において、この「国語学習の手引」が付け加えられることとなったのか。本稿ではこの点を中心にして、以下に、（1）「手引」導入の背景・理由を探り、（2）「手引」の実態と特色を明らかにし、（3）「手引」の位置と意義について考察していくことにする。

一 「国語学習の手引」導入の背景・理由

1 『中等国語』初版の発行

『中等国語』の初版は、新制中学校がスタートした昭和二年

の春から約一年間かけて、授業を追いかけるような形で編纂・発行されている。本教科書に採択された教材は、戦前の性格を一掃し、文字通り新時代の幕開けを反映するような清新な作品・文章で満たされていた。<sup>1)</sup>新しい時代の到来を教科書の上でも遺憾なく發揮し得た教科書として歓迎され、高く評価された。そのことは、以後に続く検定教科書にこの多くの教材が引き継がれ、それがやがて安定教材の名で呼ばれる教材を多く発掘・輩出し得ている点を見ても明らかであった。しかし前述したように、この初版(昭和二二年度使用)には、「國語學習の手引」はまだ存在していなかった。

## 2 『學習指導要領』(一般編・國語科編)の刊行

—新教育觀・「單元學習」論の登場—

ちょうどこの時期、文部省においては、「中等國語」の編纂・發行作業とほぼ併行する形で、また一つの新しい試みがCIEの指導のもとに進められつつあった。<sup>2)</sup>「Course of Study」の日本版——『學習指導要領』の編修作業がそれである。その「一般編」は昭和二二年三月、すなわち新制中学校の発足に間に合わせる形で、一足先に刊行されていた。『國語科編』の發行は、それに遅れること約九カ月、昭和二二年の年末、二月二〇日のことであった。これらの『學習指導要領』は、いずれも「試案」として出されたものであり、現行版のような法的拘束力を持たない、その意味ではあくまでも教師用参考書——教師自身が自分で研究

していく手びき<sup>3)</sup>として刊行されたものであった。が、敗戦直後のわが国の教育界にあって、『學習指導要領』は、戦後教育を支えていく重要な教育指針として受けとめられていったのである。

まず、その「一般編」の中では、それまでの教師中心の「教授・授業」から、学習者中心の「學習」への転換が強調されて、次のように述べられた。

學習指導とは、これまで、教授とか授業とかいって来たのと同じ意味のことばである。このことばを聞いて、その意味をごく常識的に考えると、知識や技能を教師が児童や青年に伝えることだと解するかも知れない。しかし、教育の目標としていることがどんなことであるかを考えてみれば、ただ知識や技能を伝えて、それを児童や青年のうちに積み重ねさえすればよいのだとはいえない。學習の指導は、もちろん、それによって人類が過去幾千年かの努力で作らあげて来た知識や技能を、わからせることが一つの課題であるにしても、それだけでその目的を達したとはいわれない。児童や青年は、現在ならびに將來の生活に起る、いろいろの問題を適切に解決して行かなければならない。そのような生活を営む力が、またここで養われなくてはならないのである。それでなければ、教育の目標は達せられたいわれない。

このような學習指導の目ざすところを考えると、児童や青年は、現在並びに將來の生活に力になるようなことを、力になるように学ばなくてはならない。そこで、われわれは、その

指導にあたつて、このような生活についてよく考えた教材を用意して、これを将来の力になるように学ぼう指導しなくてはならないのである。

では、このような学習の指導を適切にするには、どうしたらよいだろうか。この問に対して第一に答えなくてはならないのは、このような教材をこのような学び方で学んで行くように指導するには、まず「学ぶのは児童だ」ということを、頭の底にしっかりとおくことがたいせつだということである。教師が独りよがりにならなければそれでよろしいと考えたり、教師が教えさえすればそれが指導だと考えるような、教師中心の考え方は、この際すっかり捨ててしまわなければならない。<sup>注5</sup>

こうした「生活」優先、「学習」中心、「学習者」主体といった新しい教育観にどう応え得るかという課題は、国語教科書を編纂していく側にも、当然心理的影響を与えたとはいえない。しかしこれらの課題に対して、ちょうど編纂・発行されつつあった『中等国語』では、教材内容を大幅に新しく（民主的・国際的）し、「よびかけ」や「日記」など学習者の日常の言語活動を積極的に取り入れるなどの工夫をしていたこともあって、すでに折り込み済みのこととして大きな変革を迫られるというものではなかったろう。むしろ、同じ方向を歩みつつあるという安心感のようなものさえ感じられたかもしれない。

次いで、二二年二月に刊行された『国語科編』の場合はどうであったか。『国語科編』では、「中学校国語科学習指導の範囲」として、次のような考え方が示された。

新しい中学校の国語教育には、次の五つのしごとが考えられる。

- (一) 話すこと
- (二) つづること（作文）
- (三) 読むこと（文学をふくむ）
- (四) 書くこと（習字をふくむ）
- (五) 文法

これら五つのしごとは、「一つのしごとの活動」をそのいろいろなかたにわけ、活動にわけてみたものにすぎない。結局、「ことばの効果的使用」という一つの目的にまとめることができる。ことばの指導は、「国語の時間」だけにかぎられるものでなく、あらゆる教科の中で、あらゆる時間に行いうるものであるから、生徒の実際の生活の中で、あらゆる機会をとらえて教授するというのが望ましい。中学校の国語教育は、小学校六年の基礎のうえにたつということから、程度の高いものになりがちであるが、日常生活のことばからはなれないように指導することがたいせつである。

その意味からも中学校の国語教育は、古典の教育から解放されなければならない。また、特殊な趣味養成としての文学教育に終つてもいけない。つねにもっとも広い「ことばの生活」に着眼し、実際の社会生活に役だつ国語の力をつけることを目指さなければならない。<sup>注6</sup>

こうして、文章の理解・鑑賞を中心とした国語教育から、「ことばの生活」に役立つ言語活動力を身につけることを目指す国語

教育にその方向を転じていくことが示唆されたのである。この中学校国語教育の基本にかかわる部分に関しても、「中等国語」の編纂を改めなければならない材料は見当たらなかったであろう。

そして、この「『ことばの生活』に役立つ言語活動力を身につける」方法を具体的に示したのが、「国語科編」巻末に参考という形で掲げられた「単元を中心とする言語活動の組織」であった。

話すこと、つづること、読むこと、書くこと、文法、文学等とわけたのは、すでに述べた通り、学習の便宜のためにすぎないのである。いろいろなことを知るために読んだり、また、楽しみのために読んだり、文章で表わしたり、話しあったり、文法をわきまえたりするが、これらはすべて、国語の効果的な使用という点からして一体をなすもので、わけてはならないのである。

教室における国語科の作業は、単元を中心として、組み立てることもできる。その単元をたてるにあたって、次の二つのことが児童・生徒に適しているかを考えなければならない。

一 話したり、聞いたり、読んだり、書いたりする言語の活動そのもの。

二 話されたり、書かれたりすることがら、題目、内容。

ここに単元というのは、ある題目、内容を提出し、これに ついての言語活動をいとなむものである。<sup>(5)</sup>

こうして戦後の新しい学習指導法としての「単元学習」を、中学校国語科にも導入する必要性が説述されたのである。そして、

この「単元を中心とする言語活動の組織」の一例として、中学校三年生を想定した「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」という〈作業単元〉の例までが紹介されている。しかし、ここに示唆された〈作業単元〉の考え方は、教材本位に編纂を進め、一部はすでに使用されていた「中等国語」の行き方とは若干方向を異にするものであった。

さらに問題なのは、この引用部分に続いて、「国語教科書の一課一課も、じつは、そうした作業単元を考慮において編集されている。」<sup>(6)</sup>と、国語教科書と単元学習との関連について重大な表明がなされている点である。ここに「編集されている」とあって「編集されるべきである」となっていないところから判断すると、これは現行教科書「すなわち『中等国語』を指したものと考えられることになる。しかし、『中等国語』の教材配列の実態は、前述したように、教材（それ自体は前述のように斬新なものであったが）を一つずつ並べた旧態依然の「教材集」の色彩の濃いものであった。そこで教科書編集サイドでは、こうした新しい、予期せぬ事態の到来に対して、早急の対応を迫られたのではないかと思われる。つまりここに、二三年度使用の改訂版において「国語学習の手引」が急きょ準備されねばならなくなった直接的な理由があったと思われるのである。

### 3 単元学習への対応

この時、国語教育の指導者として行政の中心で辛苦していた右

森延男氏は、その回想の中で、

単元は、学習活動の一方法であるから、国語教科書の各課が、児童・生徒に興味をもたれ、これを読み、これを理解する間に、価値のある学習活動がなされるとするならば、やはり単元とすることができ<sup>71</sup>る。

と述べており、「単元学習」を次第に理解し始めた当時の指導者たちが、この新事態にどう対処すべきか、その対策に苦慮していた跡が伺える。そこで、もはや出来上がった教科書の単元構成（組織）を改めるといふ大改訂は難しく、上述の石森氏の発言にも見られるように、「国語教科書の各課を読み、これを理解する間に、価値ある学習活動がなされる」方向で、言うならば国語教科書はそのままにしておいて、その扱い方に工夫をこらすという部分改訂（「国語学習の手引」を導入すること）で、この急場を凌ごうとしたのではないか（「単元学習」を実現しようとしたのではないか）と推察されるのである。そしてこの方法が、その当時にあって、もっとも実現可能性の高い現実的な対応であったと思われる。

つまり以上に見てきたように、新しい教育観、そしてそれに基づく新しい国語学習指導観に対する国語教科書の現実的な対応策として、各教材ごとに単元的展開を実現する「国語学習の手引」が出現することになったのではないかと考えられるのである。すなわち「中等国語」と「単元学習」とを結び架け橋として、この「国語学習の手引」が必要だったのである。

#### 4 アメリカ教科書の研究

この動きに拍車をかけ、また大きな参考になったと思われるものに、当時進められていたアメリカ教科書の研究があったのではないだろうか。というのは、ちょうどこの時期（少し下ることに  
はなるが）、東京文理科大学教育学会の名で「アメリカ教科書の研究」（昭和三年一月、金子書房）という一書が刊行されており、この時期のアメリカ教科書の優れた点を中心にした紹介がなされているからである。この中の「英米文学の教科書」の章において、

一作品の終りには、若干の「設問」や「練習」が添えられている。設問や練習は文学的内容に関するものと、語彙や表現法などの語学的内容に関するものを含んでいる。<sup>72</sup>  
とあり、ここにいう「学習の手引」らしきものの存在が伺えるのである。

また石森延男氏の論文の中にも、「アメリカ教科書を読んで参考になった重なる点」の一つに、「各課の後に読み方の指示や整理問答をつけている。また、中心、要旨をつかませるように工夫してある。」<sup>73</sup>と、これに関連して言及したと思われる部分がある。こうして見ると、このアメリカ教科書の「設問・練習」も、「国語学習の手引」を着眼させる上で、また「手引き」を実際に作成する上で、大きな参考になったものと思われる。

つまり、この点なども合わせて考えると、この「国語学習の手引」出現の背景としては、以上に見てきたように、

- ・新教育（学習指導）観―教授ではなく「学習」本位
- ・新国語教科書観―「単元学習」を想定して

・アメリカ教科書の実態―「設問・練習」を添える  
主としてこれら三者の影響が考えられるように思う。

しかし、こうして「国語学習の手引」を導入することにはなつたものの、二三年度の修正版では、時間的な問題、さらには印刷の手間などのことも考慮されたか、全教材の「手引き」を巻末にまとめて付録のような形で、これを示している。そして、時間の余裕もできた二四年度の三訂版から、本来の姿である、それぞれの教材の末尾にこれらを分散して移したのである。

## 5 「中等国語」と単元学習

なお「中等国語」に「国語学習の手引き」が導入されたということは、「単元的に展開しようとするれば、そこに手引きが必要であった」ということであり、このことは必然的に「中等国語」はもともと単元学習を想定して作られた教科書ではなかったということになるはずである。ここでこの点にあえて言及するのは、この時期の国語教科書に対して「のむれ」という言い方で教材を五つに分類することがあり、それをもって「単元」だとする考え方を時おり耳にすることがあるからである。<sup>15)</sup>が、この「のむれ」は、表現方法による教材文の分類（文種）であって、「単

元」という考え方から出てきたものではないことを確認しておくなければならない。つまり、昭和二三年度の「中等国語」編纂の時点では、右に見てきたように「単元」という発想は、教科書編纂者の側にはなかったのである。

なお、昭和二三年五月から実施された「中学校教員指導者養成協議会」の席では、この単元学習が中心的な話題として取り上げられた。国語教育史上、最初の試みということもあって、参加者の中から「単元は探幻なり」という声もさやかれたという。<sup>16)</sup>こうした状況から見ても、この時期より国語科でも単元学習に寄せられる関心がにわかを高まってきたと判断されるのである。そして、「国語学習の手引」の導入も、その一環であったと考えられるのである。

その一方で、「中等国語」を単元的に構成し直す、大胆な試みもなされなかったわけではない。例えば文部省は、「通信教育学習書 中等国語二（一）」（慶応通信教育図書 昭和二三年九月三〇日刊）において、

この中等国語二の（一）は、一課から八課まであり、一課ごととに別な人の書いた文章です。それに課の数も、少し多すぎるので、傾向の同じようなものを数課ずつ一まとめにして、次のような六課に組みなおして勉強することにしました。

（中略）われわれは、この中等国語二の第一分冊に取られている教材を、その順序によらずそれを組みなおして勉強する計画をたてました。<sup>17)</sup>

として、次のような六つの単元で展開する案が示されている。参

考までに掲げておく(一)〔一〕内は、教科書教材名)。

第一課 日の光

(1) 早春

〔一 早春〕

(2) 日光

〔七 舞へ舞へかたつむり〕

(3) ひがらとつばき

〔七 舞へ舞へかたつむり〕

(4) 舞へ舞へかたつむり

〔七 舞へ舞へかたつむり〕

第二課 短歌と俳句

(1) 歌ごころ

〔三 短歌と俳句〕

(2) 俳句への道

〔三 短歌と俳句〕

第三課 ことばと文章

(1) やさしいことばで

〔二 やさしいことばで〕

(2) 文章について

〔四 文章について〕

第四課 わがはいはねこである

〔五 わがはいはねこである〕

第五課 一門の花

(1) 故郷の花

〔六 一門の花〕

(2) 青山の菫菖

〔六 一門の花〕

第六課 カバチエツポ

〔八 カバチエツポ〕

ここには、今日風に言うならば、主題単元と教材単元とが合わさったような単元構成案が伺われる。

ここに見られるように、教科書教材を改編して単元を構成しようとした動きもあるにはあったが、この時期にあつては珍しいものであった。結局、こうした国語教科書における単元的編成の具

体化は、次代の検定教科書の出現を待たねばならなかった。

二 「国語学習の手引」の実態と特色

1 「国語学習の手引」の方針

この「国語学習の手引」は、中等国語教科書史上、初めての試みということもあつてか、まがきの形で、次のような方針が付されている。

次に掲げたものは、各課の教材を学習するに当たり、どんなことをしたらいいかを、幾つか拾いあげて書き示したものである。

各課の文章を読むための準備もあり、その心構えもある。またその方法となるようなもの、理解を助ける問題、理解をためす質問、更に理解を発表する話し合いもある。

なお、表現力を伸ばすための仕事も織り込まれており、研究調査のしかたを示してもある。

しかし、これらは、みな必ず完成しなければならないのではなく、適当に取捨選択をしたり、あるいは補充したりして、興味のある正しい学習を進展させて行つてほしい。<sup>1)</sup>

ここには、この「国語学習の手引」の目標・内容・活用法が明解に示されている。

つまり、

① 目標としては、各課を読み進めるにあつて興味のある正しい学習を展開させるために用意されたものであり、

- ② 内容としては、読む準備・心構え・方法が示されていて、具体的には、理解を助ける問題、理解を試す質問、理解を発表する話し合い、さらに表現力を伸ばすための仕事、研究調査のしかたなどが示されていること、
- ③ 方法としては、これらの項目をすべて取り上げなくてもよく、取捨選択・補充してよいことが示されたのである。

## 2 「国語学習の手引」の実態

以上のような方針に基づいて導入された「国語学習の手引」の実態を、一年生用の第一分冊で見てもよい。第一分冊に掲載された十一教材の「学習の手引」は、次に掲げる合計四四項目である。これらを、その内容・性格に応じて、下段のように分類して

- 一 第一歩「第一歩」
- (1) この「第一歩」はなんの第一歩か、この道はどんな道であるか、考えてみる。
- (2) 第一歩を踏み出そうとする作者の心持について話し合う。
- (3) 何人でやったらいいか、どう演出したらいいか、共同研究する。できればえについて話し合う。
- (4) この内容を詩に書きなおしたり、普通の文に書きなおしたりする。

内容確認	内容深化	話し合い	内容深化	話し合い	発展学習	文章改作
内容深化	調査	表現	発展学習	話し合い	内容深化	朗読

- (5) 例えば、「入学」「わが学校」「春」というような題で「よびかけ」を自作自演する。
- 発展学習  
よびかけ

- 二 世界をつなぐもの「少年赤十字・国際語・ノーベル賞」
- (1) 次の間に答える。
- 内容確認

イ、少年赤十字の団員としてのつとめ。

少年赤十字団の仕事。

ロ、ザメンホフはいつ、どこで生まれたか。

どうして国際語のことを考えるようになったか。

ったか。

ハ、国際語はなぜ必要か。

ニ、ノーベルはどんな人だったか。

ホ、ノーベル賞とは何か。

- (2) 少年赤十字・国際語・ノーベル賞のどれかについて、もっとくわしく調べる。調べたことを文にまとめる。
- 内容深化

- (3) 「世界をつなぐもの」ということについて、みんなで話し合ってみる。
- 表現

- 三 雨にもまけず「雨にもまけず(宮沢賢治)」
- (1) 作者はどんな生活を理想としているか、まとめて自分のことばで言ってみる。
- 発展学習

- (2) 朗読についてくふうする。
- 内容深化

(3) 「そういうものに、わたしはならない」という題で詩や短い文を作ってみる。  
発展学習  
表現

(4) 自分はどんなものになりたいか、めいめいの「理想」についてみんなで話し合う。  
話し合い  
発展学習  
作品研究

四 おはよう「生きたことば(西尾実) / 一日のはじめにおいて(山村暮鳥)」  
内容確認

(1) 「生きたことば」の作者のいう、力のある生きたことばはどこから出るどんなことばか。  
内容確認

(2) 詩の中で、「おはよう」ということばが生きているというのはいかなる理由か。  
内容深化

(3) 国語の学習について反省し、みんなで話し合う。  
発展学習  
話し合い

五 昆虫記「昆虫記(ファーブル)」

(1) 何について、どういう目的で、どんな実験がなされたか。  
内容確認

(2) この実験によって作者の知りえたことは何か。  
内容確認

(3) 昆虫や植物について観察してみる。  
発展学習

(4) こういふ観察・実験ができるのはどういふ心持や態度でなければならぬかよく考えてみる。  
内容深化

(5) 動物記をもっと読んで、大要を記録しておく。  
発展学習  
読書

六 潮目「潮目(宇田道隆)」

(1) 潮目とは何か、いつごろ、だれが気がついたか。それを更に短く表に書いてみる。  
内容確認

(2) 経験と学問とはどんな関係にあるか、やさしいことばで発表する。  
内容深化  
発表

(3) 何かについて、みんなの観察をまとめて秩序をつけてみる。  
発展学習  
調査

七 日記から「日記から」

(1) 作者の考えている問題の発展を調べて、その進み方を記述してみる。  
内容確認

(2) 「確かなもの」「永遠なもの」について話し合う。  
内容深化  
話し合い

(3) 自分の考えていること、迷っていることを作文に書いてみる。  
発展学習  
作文

八 初夏の奈良「初夏の奈良(荻原井泉水)」

(1) 初夏の奈良を心に描くことができるか。  
内容確認

(2) 作者の歩いた道を地図に書く。  
内容確認

(3) 色彩・動植物・自然に関する語を拾ってみる。  
内容深化  
語彙

(4) 描写のじょうずなところはどこか、拾いあげてみる。  
内容深化  
描写表現

(5) 自分の住んでいる土地の様子を写生文に書く。  
 九 りすを育てる「りすを育てる(中西悟堂)」

(1) りすの成長を月日順の一覧表にしてみる。  
 (2) 動物を愛して飼育することの意味を考える。  
 (3) 動物物の飼育や栽培をして、できるだけわしく観察し、その記録を作ってみる。

十 末広がり「末広がり(狂言)」  
 (1) 話の筋をつかみ、場面に切ってみる。  
 (2) 現代文に書きなおし、これを本文と比較してみる。  
 (3) 狂言について研究する。

(4) 「笑い」とはどんなものか、もっと調べる。

十一 涼み台「新星・線香花火(寺田寅彦)」  
 (1) 読後感を話し合う。  
 (2) 観察のすぐれている点を取り出してみる。  
 (3) 次の問に答える。

イ、毎年涼み台でどんなことをしていたか。  
 ロ、ことしの夏はどんな話題が出たか。  
 ハ、新星はいつ出現するか。  
 ニ、線香花火の燃えかた。

内容確認  
 内容深化  
 内容深化  
 内容確認

発展学習  
 作文

内容確認  
 内容深化  
 発展学習

観察記録

内容確認  
 内容深化  
 改作  
 発展学習

研究  
 発展学習  
 研究

内容深化  
 内容深化  
 内容確認

(4) 寺田寅彦の随筆をもっと読む。

(5) 自分の周辺を振り返って、観察したことをくわしく書いてみる。

以上、一年生用の第一分冊に提示された十一課分の「手引き」四四項目を抽出し、下欄にその性格と主たる言語活動を記してみた。

3 「国語学習の手引」の特色

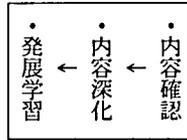
これらの「手引き」を、次の三つの視点で分類・整理することができるように思われる。  
 まず、①その性格・機能面に着目すると、次の三者に分類することができるようである。

- ・ 文章内容を確認・理解させようとするもの―「内容確認」
- ・ 文章内容をさらに深く考えさせようとするもの―「内容深化」
- ・ 文章内容から発展的に学習させようとするもの―「発展学習」

しかも、②この「学習の手引」の構造が、一課(教材)の中にあっても(もちろん個々の課(教材)ことに微妙に異なるが)、およそ①に記した順序で構造的に配置されていることに気づかさ

発展学習  
 読書  
 発展学習  
 作文

れる。すなわち、



の三段構造とも言うべき構造を取っていることが伺える。

さらに、③言語活動の種類という側面からみると、読むこと（読解・読書）はもちろん、書く、聞く、話す（話し合う）など実に多彩で、言語活動全般にわたっていることに気づかされる。とりわけ音声言語にかかわる活動（話し合い・朗読・自作自演等）、及び発展学習（調査・研究・読書等）が意欲的に導入されていることに気づかされる。単元的展開の基本が、こうした種類の言語活動と発展的な創造的作業とで成っていたことを今さらながらに知らされるのである。

なお、「内容確認—内容深化—発展学習」の各段階でそれぞれ代表的な言語活動をあてはめてみると、およそ次のようにまとめることができよう。

- ・ 内容確認—問いに答える／ことを抜き出す／表にまとめる
- ・ 内容深化—意味を考える／話し合う
- ・ 発展学習—調べる／研究する／書き直す／創作（朗読・作る・自作自演）

こうして「国語学習の手引」を具体的に見てくると思い出され

るのが、前述した「学習指導要領国語科編」に参考として紹介された「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか。」という単元案である。そこには、次のようなことに言及されていて注目される。

これ（引用者注：単元「われわれの意見は、他人の意見によって、どんな影響をこうむるか」）によって、生徒が話したり、読んだり、書いたりする材料をうるとともに、多くの言語活動が示唆される。<sup>15)</sup>

つまり「学習指導要領国語科編」は「われわれの意見は他人の意見によってどんな影響をこうむるか」という話題を中心にした単元案であり、「中等国語」では教材文を中心にした単元案である。そして、この両者はともに豊かな言語活動を経験させることができるという点で大きな差異はないという判断であったと考えられる。

さらに「国語学習の手引」の各項目が、この単元案に示された「言語活動」によく似通っていて注目させられる。

この単元においては、問題とそれについての意見のつくりかたが、話すこと、つづることの内容を与えてくれるとともに、学習活動がすべて言語技術の活動をふくんでいることに注意しなければならない。この単元は次のような言語活動をふくんでいる。<sup>16)</sup>

として、学級の討議／おおせいの前で話すること／会見すること／会話をすること／知識をうるために読むこと／朗読すること／項目の一覧表をつくること／論説を書くこと／要約を書くこと

と／劇を書いたり、演出したりすること／手紙を書くことなどの言語活動十六例が例示されている。<sup>15)</sup>つまり、ここに見られる言語活動例が、おそらく「中等国語」の「国語学習の手引」にも大きな影響を与えたのではないかと推察されるのである。

こうして、すでに編集・使用されつつあった「中等国語」を、「国語学習の手引」を導入して作業単元風に展開することを通して、この時期の新しい指導理念である「単元学習」にできるだけ近づけようとしたのである。当時の国語指導者たちの苦心の努力の跡が伝わってくるように思われる。

#### 4 「国語学習の手引」の活用

この「国語学習の手引」は、具体的には、どのように活用されたのか。初めての試みということもあって、この「国語学習の手引」に関する解説書が刊行されている。次に取り上げる「中等国語 学習の手引解説」<sup>16)</sup>も、その代表的な一冊である。その「はじめに」には、次のように、この書の活用法が記されている。

これからの国語の学びかた・教えかたは、今までの訓こ注釈的なものから、こうした生徒の自己活動を中心とする作業本位のものに切り換えられなければなりません。何分にもはじめのことで、やりかたがわからないという先生がたや父兄のかたも多いと思い、取りあえず、われわれの研究試案を公けにすることにしました。各問題に対する「答」はなるべくノートに書かせて、考えをはっきりまとめさせ、書きかた学習、漢字学

習にも資するようにして頂きたいと思えます。<sup>17)</sup>  
表紙中扉に教師用・家庭用とあるので、今日風に言うならば教師用指導書、若しくは学習者用の教科書リーダーといったところだろうか。一課ごとに、次のような構成で解説がなされている(問題によっては項目が省かれているものもある)。

<p>【学習活動】 問題(引用者注:「手引」の項目) ○補充問題 【問題の解き方】 【答】(引用者注:「手引」の解答)</p>	<p>ことば(難語句) まとめ(主題・要旨) テスト</p>
---	--

いま、その一例を、「三 雨にもまけず」の場合で見てもよい(ここには「補充問題」は見られない)。

#### 三 雨にもまけず

##### 【学習活動】

問題 一、作者はどんな生活を理想としているか、まとめて自分のことばでいってみる。

【答】じょうぶなからだとしずかな心をもち、慾ばらず、せいたくをせず、隣人には温かい愛情で接し、みんなの中にいて、み

【ことば】  
〔雨にもまけず〕びしょびしょと長雨がふったりすると、ゆうつつになるものです。そんなことへこたれないのが、雨にまけないことです。その反面、もっとはっきりと、雨に



というか、将来的なもので、「僕は船乗りになって世界中を廻ってみたい」というようなのもいいのです。修身のように考えなくてもいい。ただ自分がほんとうになりたいと思っているその理想を、この機会にどこまでもつきとめて考えたいものです。そしてそれを具体的に考え、具体的にいいあらわしたいものです。

問題四、宮沢賢治の作品をもっと調べる。  
【問題の解き方】宮沢賢治の「どんぐりと山猫」という童話は小学校四年の新国語教科書に出ています。その話に、ほかの話を加えて、「どんぐりと山猫」（昭和十七年、中央公論社）という本が出ています。そのほかに、「風の又三郎」（昭和十六年、羽田書店）も有名です。「雨にもまけず」も出ています。「宮沢賢治歌集」（昭和二十一年、日本書院）というのもあります。

宮沢賢治は中学一年生から歌を作りました。入学のときの歌に、  
中の字の徽章を買ふとつれたちてなまあたたかき風に出でたり  
というのがあります。昭和八年九月十八日

なくなるときの歌にも、農民詩人のおもかけをあらわす次の歌があります。  
方十里稗貫のみかも穠熟れてみ祭三日そらはれわたる  
それより前の歌に、

夏りんごすこしならべてつましくまなこをつむる露天の若者  
というのがありますが、これなどは、この「雨にもまけず」の詩とかようとところがありますね。

【答】実例一 「風の又三郎」を読む

「風の又三郎」は、宮沢賢治の、貝の火、風の又三郎、蟻ときのこと、セロひきのゴージュ、やまなし、オッペルと象  
という六つの童話に、坪田譲治氏の「この本を読まれた方々に」という解説がつけてあります。風の又三郎というのは、山奥の学校に九月の新学期から転校して来た高田三郎という子どもの話です。村の子どもたちは、風の神様の子の風の又三郎というのを考えていたのですが、高田三郎が赤毛でへんな子どもなので、それをすっかり又三郎だと思のです。実際、高田三郎が何かすると風が起るのです。中に、

うたった詩です。こんな人でありたいという、理想の人物を具体的に描き出しています。

【テスト】

一、本を読んで次に答える。

「じょうぶなから

どっどど どどどど どどどど どどどど  
あまいざくろも吹きとばせ

すっぱいざくろも吹きとばせ

どっどど どどどど どどどど どどどど

どっどど どどどど どどどど どどどど

どっどどど又三郎

さっどどど又三郎

といて子どもがうたうのがあります。山奥の子どもはみんなでこの又三郎と遊ぶのですが、ある日大風のふいた日に学校へ行ったら又三郎はまたうちの事情で転校してしまいました。

「やっぱりあいつ風の又三郎だったな」と、嘉助という子どもがいました。

実例「宮沢賢治の童話「かしは林の夜」

ある夕方、清作が野原で仕事をしていたとへんなかつこうをした画かきが来まして。画かきが「おれは柏木大王のお客さまによばれているんだ。おもしろいものを見せてやるから林へ行こう」というので、さそわれるままに林へ行きました。柏の木の林では、大王をかこんで柏の木どもの音楽会がはじまりました。画かきが、

「一とうしよは白金メタル、二とうし

だ」というのは  
どんなからだ

か。

食べ物はどうな

か。

家はどうか。

東に病氣のことも

があればどうする

か。

西につかれた母あ

ればどうするか。

南に死にそうなる

あればどうする

か。

ひでりのときはど

うするか。

寒さの夏はどうす

るか。みんなから

はなんと呼ばれる

か。

ようはきんいろメタル、三とうしよはす  
いぎんメタル、四とうしよはニッケルメ  
タル、十とうしよから、百とうしよま  
で、あるやらないやらわからぬメタル」  
といて賞品の歌をうたいます。一番はじ  
めに若い木が胸をはって「馬と兎」とい  
う題でうたいます。

「うさぎのみみはながいけど

うまのみみよりながくない」

それから、みんながでたらめの歌をうた  
ってつぎつぎに賞をもらいます。そして

「いいテノール」だとか「たえなる歌のし  
らべ」だとか、「下等な歌だ」とかみんな  
でやがやがやがやさいでいます。その  
うちに月は青白い霧にかくされ、霧はまる  
で矢のように林の中に降りて来ました。柏  
の木はみんな化石したようにつつ立ってし  
まいました。画かきもどこへ行っただかか  
もかたちもありません。清作は林を出まし  
た。

僕はこの音楽会のみんなのでたらめの歌  
や、柏の木大王がいばっているところがお  
もしろいと思いました。

こうして「手引」の課題・指示に対して、いずれの項目にも実  
にいていねいな解説が施されている。「国語学習の手引」という初  
めての試みに対して、指導者もこうした解説を活用しながら、そ  
の効果的展開を探っていたようである。

### 三 「国語学習の手引」の位置と意義

#### 1 国語教科書の位置・役割の変化

それまでの国語教科書は優れた教材を配列し、その内容をあく  
まで理解・鑑賞・体得させるのが中心課題であった。しかし「中  
等国語」改訂版では、「国語学習の手引」を添えたことによつて  
この点は一新され、教材文を資料・媒材にしてできるだけ豊かな  
言語活動（読む・書く・聞く・話す）を展開し、その過程で言語  
能力を育成するという方向で考えられることになったのである。  
つまり、それまでの文章内容把握型から言語活動示唆型へと大き  
くその役割が転じてきたのであった。その意味では、教科書が、  
それまでの「教科書を教える」という位置から「教科書で学ぶ」  
という方向へと文字通り歴史的な転換を遂げたことになったので  
ある。換言すれば、国語教科書が、国語学習を進める上で、一つ  
の資料としての性格を持つようになってきたと言えるよう。

#### 2 検定教科書への影響

戦後の検定国語教科書は、こぞつてこの「学習の手引」を踏襲

した。（のみならず、「中等国語」では実現できなかった「単元  
的構成」にも積極的にアプローチしていった。）そして、それは  
現行教科書にまで及ぶ大きな影響力を持つものであった。しか  
も、その動きは、中学校に限らず、小学校にも、高等学校にも波  
及していったのである。

その影響を見るため、以下に二つの例を提示しておく。

(1) 「学習の手引」の内容が類似しているもの——「雨にもま  
げず」（宮沢賢治）の場合——

○【国語 中学一年 文学編】（昭和26年 教育図書）

【学習の手引】

(1) 「雨にもまげず」の詩の朗読の仕方をくふうする。

(2) 「そういうものにわたしはなりたいたい」の「そういうも  
の」は何をさしているかを考えてみる。

(3) 「十一月三日」を読んでから、前の詩を読み返してみ  
る。

(4) 「わたしはなりたいたい」という題で、めいめい詩や文を作  
つてみる。

(5) 「雨の田」の詩では、「雨にもまげず」の心はどのよう  
に表われているかを考えてみる。

比較の参考までに、「中等国語一（一）」の「学習の手引」  
を添えておく。

(1) 作者はどんな生活を理想としているか、まとめて自分の  
ことばで言ってみる。

(2) 朗読についてくふうする。

(3) 「そういうものに、わたしはなりたい」という題で詩や短い文を作ってみる。

(4) 自分はどんなものになりたいか、めいめいの「理想」についてみんなで話しあう。

(5) 宮沢賢治の作品をもっと調べる。

(2) 「学習の手引」の構造が類似しているもの

次に示すのは、中平解「はつきりしたことば」(「私たちの国語 一下」所収 昭和23年8月 秀英出版)の「手引」(本書では「研究」として)である。

研究

一 ことばはわれわれの生活に

どういう役目を果たしているか。

二 「口から出ることば」「紙

に書かれることば」は、ほかにどんな言い方がしてあるか。

三 作者は、「話のうまい人」

をどのように感じているか。

四 「めいせきな頭脳からめい

せきなことばが流れ出るとともに、めいせきなことばはめ

う。

八 自分の言おうとしていることとははつきりつかむことがいかにむずかしいか、それがよくわかるような経験を思い出してみよう。

九 不確かでありがちな思想や感情を言い表わすことがどんなにむずかしいか、今まで

の経験によって反省してみよう。

一〇 われわれの理想達成のために、めいせきな思考、めい

せきな表現がどんなにたいせつであるか、よく反省してお

う。

一 一三が「内容確認」、四一六が「内容深化」、七十一が

「発展学習」に当たると思われる。

こうした酷似した「学習の手引」の存在から見ても、「中等国

語」の影響の大きさを伺い知ることができる。

3 言語学習と言語生活を積極的に結ぶ

教科書教材を材料として、理解の確認・深化はもちろん、多彩

な言語活動を導入した意義は大きい。殊に音声表現(話し合い／

朗読)や、読書、辞典・事典を活用して調査・研究に導くなど、

言語学習と言語生活を積極的に結び、学習を自然・必然の状況

で展開させようと努めた功績は大きい。

つまり、この「国語学習の手引」こそ、それまでの教材並列型の教科書から、単元編成型の教科書へと移行する、その過渡期的形態、あるいは橋渡しの役割を担ったものとして定位することができるように思われる。

本稿は、第七七回全国大学国語教育学会（一九八九・一一・二五、鳴門教育大学）で口頭発表したものに加筆したものである。なお「中等国語 学習の手引解説」は、その著者のお一人である倉澤栄吉先生から恩借させていただいたものである。記して、好意に心からの謝意を表したい。

〔注〕

- 1 拙稿「『中等国語』（一九四七）の研究」（『広島大学教育学部紀要』第2部第38号）、同「『中等国語』（一九四七）の研究（2）」（『広島大学教育学部紀要』第2部第39号）を参照。
- 2 文部省『学習指導要領 一般編』、昭和22年3月20日 日本書籍 2ページ。
- 3 同上書、20ページ。
- 4 文部省『学習指導要領 国語科編』、昭和22年12月20日、東京書籍ほか、96〜97ページ。
- 5 同上書、147ページ。
- 6 同上書、147ページ。
- 7 石森延男「国語教育の回顧と展望 三」：『国語教育講座第

- 5巻 国語教育問題史』所収、昭和26年7月10日、89ページ。
- 8 東京文理科大学教育学会「アメリカ教科書の研究」、昭和23年11月20日、金子書房、79ページ。
- 9 7に同じ、102ページ。
- 10 第七七回全国大学国語教育学会で口頭発表した際にも、その種の質問をいただいた。
- 11 7に同じ、91ページ。なお飛田隆著「戦後国語教育史 上」（昭和58年8月5日、教育出版センター）にも詳しい記述が見られる。
- 12 文部省『通信教育学習書 中等国語 二（1）』昭和23年9月30日、慶応通信教育図書、3ページ。
- 13 同上書、3ページ。
- 14 文部省『中等国語 一（1）』修正版、昭和23年2月10日、中等学校教科書株式会社、63ページ。
- 15 同上書、63〜67ページ。
- 16 4に同じ、148ページ。
- 17 4に同じ、158ページ。
- 18 4に同じ、158〜159ページ。
- 19 輿水実・飛田隆・安藤新太郎・倉澤栄吉「中等国語 学習の手引解説 第一学年（1）」、昭和23年4月10日、国語文化学会。
- 20 19に同じ、「はじめに」より。