

昭和二十年代国語科学習指導の類型的把握

河野智文
(兵庫教育大学)

1 課題

経験主義的な教育理念に基づく教育が追究された昭和二十年代には、カリキュラム研究の面からも、授業における学習指導の展開の面からも、具体的、実践的な試みが多くなされた。このような動向を概括して把握しようとする場合、その方向性は、「さまざまな試みがなされた」「多様な展開をみせた」というような、諸実践の多様性・広がりに着目するものと、ある観点を設け類型的にとらえようとするものとに二分できよう。¹⁾

多様に展開された諸実践を、類型的に把握することによって、実践の傾向を大きくとらえることは、個別の実践的試みを分析することと並行して、国語教育史研究にとっては、昭和二十年代の動向を定位するために有効ではないかと思われる。

そのための効果的な類型を仮説的に設定してみることが、本稿の課題である。

昭和二十年代の教育を代表するのは、経験主義的な教育理念であり、単元学習による学習指導であるといえるが、本稿でいう「昭和二十年代国語科学習指導」とは単元学習に限定されるものではなく、したがって本稿は単元学習に限定した類型を整理しようとするものではない。しかしながら、昭和二十年代の実態をふまえると、結果として経験主義的教育、単元学習について追究した資料を多く対象とすることになった。

2 当時の類型的把握

昭和二十年代当時においては、国語科学習指導はどのような類型でとらえられていたか、整理しておきたい。

資料として、飛田多喜雄氏『新しい国語教育の方法』と文部省『単元学習の理解のために』とを取り上げる。

前者は、「(教育課程の一河野注) 三つの類型と私の立場」「単元にはどんな類型があるか」の項が設けられており、当時の国語科教育実践(とくに単元学習実践)を類型的に把握しようとする意図が明確にみとれること、後者は、1954(昭和29)年に発行されたもので、昭和二十年代の経験主義教育(単元学習)の実践的追究のひとつの区切りを示す資料として位置づけることができるのではないかと考えられるからである。

飛田多喜雄氏は『新しい国語教育の方法』の「単元にはどんな類型があるか」の項において、「現在、単元という術語は、私たちの耳にするだけでも、教材単元 (Subject-matter Unit)、経験単元 (Experience Unit)、問題単元 (Problem Unit)、資料単元 (Resource or Source Unit)、学習単元 (Learning Unit)、作業単元 (Unit of Work)、等各様に名づけられた単元がある²⁾」と

述べ、飛田多喜雄氏自身は、教材単元、経験単元を「両極端」において、さらに中間単元を設定する三類型を示している。

『単元学習の理解のために』の「類型からみた単元学習のいろいろ」の項では、「理論的には前に述べたとおり区別しうるが、実際の単元計画や指導過程をみるならば、両者の性格が交錯してどちらとも定めにくい中間的なものが多く見受けられる。すなわち、一方に典型的な教材単元を考え、他方に典型的な経験単元を考えると、その中間に、教材単元の意味に近いものから経験単元の意味に近いものまで、多数の性格の単元がみられる」と述べながら、類型としては教材単元と経験単元とを設定し、「単元は、普通、教材単元と経験単元との二つに分けられ、単元学習としては、経験単元のほうが進んだ考えである」「教材単元の考え方よりも、経験単元の考え方が(マ)、児童の教育上からはいっそう進んだものである³⁾」と述べている。

『新しい国語教育の方法』と『単元学習の理解のために』とに共通しているのは、経験単元と教材単元とを「両極」に対置させていることだけではなく、経験単元の方を「望ましい」「意義」あるものとして位置づけていることである。ここには、「学習者の側からいえば、必要、興味、能力というよりも、教材の系統に重点があるので、学習経験の上からは不統一になり易い⁴⁾」という、いわば「否定的」な教材単元観が内包されているとみることができる。「教科のわく」とよばれた教科区分は、経験主義的な学習指導にとっては『動きのとれないもの』と考えるべきではない⁵⁾ものであり、単元学習は「必然にいろいろな教科の内容にわたることになる」もので、「現在単元学習といいながら、教材単元の色彩のこいものがあるとしても、それをただちに否定することなく、それをしだいに経験単元の考えに近づけていく努力をしたいと思う⁶⁾」という方向性の上に位置づけられたものだったからである。

3 先行研究における類型的把握と示唆

小原友行氏は『初期社会科授業論の展開』において、(戦後)初期社会科教育実践の授業構成の基盤となった問題解決学習論に着目し、「問題」の中身の違いと「解決」の仕方の違いの二つを指標として、初期社会科授業論の類型化を行っている。

まず「問題」の中身を、「子どもの問題」と「社会の問題」の二つに分けている。「前者は、社会生活のなかで子どもたちがもつ欲求や直面する具体的問題であり、後者は、子どもたちの社会意識を規定している地域社会の課題や日本社会の課題である」と説明されている。⁷⁾

次に「解決」の仕方を、「実践的解決」と「知的解決」の二つに分けている。「前者は、目的・目標や願い・欲求を実現するための手段・方法を考えていくプロジェクト型の解決であり、「やってみたい」「どうしたらよいか」といった実践的な問題の学習が中心となる。一方後者は、問題の原因を分析し、その原因を取り除く方向で解決策を考える問題追究型の解決であり、「何が問題なのか」「なぜそのような問題が生まれたのか」といった知的な問題の学習が中心となる」と説明されている。⁸⁾

小原友行氏による、この二つの指標に基づいた「問題解決」を方法原理とする社会科教育実践の類型は、以下ようになる。

- ① 子どもの問題の実践的解決学習
- ② 子どもの問題の知的解決学習

- ③ 社会の問題の実践的解決学習
- ④ 社会の問題の知的解決学習

そして、それぞれの背後にある授業論を以下のように呼んでいる。

- ① 「生活学習」
- ② 「生活問題解決学習」
- ③ 「社会問題解決学習」
- ④ 「研究問題解決学習」

本稿の立場からは、まず、「問題」の中身を子ども（学習者）の側からの問題と、社会の側からの問題とに二分してとらえていることに注目したい。これは「問題解決」を方法原理とする初期社会科の「問題」が、「教える」側からも設定されていることを意味している。

また、「方法」については、「知的解決」という方法が設定されていることにも注目したい。これは、「問題解決学習」から想起される、学習者が「なすことによって学ぶ」学習形態が、単に学習者の「活動」（実践的解決）にとどまらないことを意味している。

間接的にはあるが、小原友行氏のこのような類型的把握に示唆を受け、それを国語科学習指導の類型的把握のための手がかりとすることを試みたい。

4 昭和二十年代国語科学習指導把握のための仮説的類型

（戦後）初期社会科教育実践を対象とした小原友行氏の類型的把握の方法に示唆を受け、昭和二十年代の国語科学習指導を把握するための仮説的な類型を設定してみたい。

類型化の指標として、小原氏の「『問題』の中身」に対応させて「学習の内容」を、「『解決』の仕方」に対応させて「学習の方法」を設定する。

「学習の内容」は、「言語技能」と「言語文化」に二分し、「学習の方法」は、「活動的学習」と「知的学習」に二分する。

4.1 学習の内容

4.1.1 言語技能

具体的には「読む・書く・聞く・話す」の言語活動を想定している。これは『昭和二十六年改訂版小学校学習指導要領国語科編（試案）』の記述「小学校における国語科学習指導の目標は、小学校の児童に、ことばを効果的に使用できる能力を身につけさせることであって、一口にいえば、ことばの力を伸ばすことである⁹⁾」をふまえたものである。

4.1.2 言語文化

具体的には、西尾実氏の『言葉とその文化』¹⁰⁾以来の「発展領域」としての言語文化、とくに文学作品を中心とする、読解を主たる目的とした教材を想定している。

4.1.3 言語知識

語句、語彙、文法などの「言語知識」は、「知識も必要ではあるが、それは聞く、話す、読む、書くということばの効果的使用の能力を改善するために学ばれるのでなければならない¹³⁾」という、言語技能と関わらせて位置づける立場と、ことばについての体系的な知識を学習者に獲得させていくという、いわば「教えるべき内容」として位置づける立場とに分けて考えられよう。

4.2 学習の方法

4.2.1 活動的学習

具体的には、ある言語活動を学習者に実際にさせてみることによって、その活動に必要な知識や技能を身につけさせるという方法を想定している。たとえば、以下の引用にみられるような立場である。

私は、生活経験を再構成していく生活カリキュラムの立場にたち、国語そのものを主とした学習ではなく、生活することによって国語を学習させる。すなわち、生活カリキュラムでの教育計画のなかにおいて国語を学習させるいきかたをとるものである。¹³⁾

私たちのカリキュラムにおいて、組織的に構成した生活の場は単元および日常生活課程である。それはまた共同の問題を個人的に、あるいは協同して解決して進む問題解決の過程である。そこにおいては自分の考えを述べたり、人の意見を聞いたり、参考書によって必要な知識を集めたり記録したりする言語活動が、どうしても必要になってくる。私たちはこうして言語生活の場を組織的におさえ、そこで言語のはたらきを身につけさせ、言語能力を向上させようと計画している。¹³⁾

4.2.2 知的学習

抽象的な表現ではあるが、指導者によって価値あるものと認められ、準備された内容を学習者に理解させる、伝達する学習を想定している。昭和二十年代国語単元学習が「教科書中心」「教えこみ」として批判の対象とした学習の形態がそれにあたる。具体的には、教科書を用いた読解学習のような方法、形態を想定している。

以上の四つの観点を設け、仮説的に類型を設定すると以下ようになる。

- ① 言語技能の活動的学習
- ② 言語技能の知的学習
- ③ 言語文化の活動的学習
- ④ 言語文化の知的学習

「①言語技能の活動的学習」は、「読む・書く・聞く・話す」の言語技能を学習者の言語活動を通して習得させようと意図して行われる学習を想定している。

「②言語技能の知的学習」は、教材やてびきなどを使用して、「読む・書く・聞く・話す」の言語活動の特性や留意事項などを「教える」学習を想定している。

「③言語文化の活動的学習」は、たとえば文学作品などの「言語文化」的なものを、学習者が

「興味・関心」をもちつつ、自ら読み進めていくような学習を想定している。

「④言語文化の知的学習」は、「言語文化」的教材のもつ意味や意義、価値などについて指導者が学習者に伝達していく形式を想定している。

この四つの類型のうち、「①言語技能の活動的学習」は、「単元学習」的な学習展開として、また「④言語文化の知的学習」は、「教科書学習」的な学習展開として多く実践されていたと思われる。しかしながら、「②言語技能の知的学習」と「③言語文化の活動的学習」の類型としてとらえられる実践は多くはないのではないかと、いう見通しを仮説的にもっている。この点に、これらの四類型を設けたことの意味があり、また昭和二十年代の国語科学習指導、わけても単元学習的な授業展開がある種の行き詰まりをみせ、転換を余儀なくされたことの要因を考察するてがかりがあるように思われる。

5 仮説的類型の意義と問題点

5.1 意義

前述した四類型を設定することのもつもっとも大きな意義は、「学習内容」と「学習方法」の両方を観点としたことである。「学習内容」は「学力観」を、「学習方法」は「学習観」を反映したものであるともいえる。

『昭和二十六年改訂版小学校学習指導要領国語科編（試案）』では、「ことばを効果的に使用できる能力」を習得させることが第一に目指された。「ことばは社会生活の中のあらゆる面で使われるものであるから、国語を正しく効果的に使用していく習慣と態度を養い、技能と能力みがき(マ)、知識を深め、理解と鑑賞との力を増し、国語に対する理想を高めていくという国語学習指導の目標を達成することは、それ自身すでに、民主社会に適合した人間を形成することである。特に、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの正しい習慣と態度とを養うことは、児童の人格をみがき、品性を高める上に役だつものである。その上、よい文学作品に触れることは、美的、道徳的情操と正しい判断力とを増し、人生や社会に対する経験を広め、明るく健全な人格をつくることのできるだろう¹⁹⁾」と述べられ、「よい文学作品に触れること」は発展的、副次的な位置におかれたとみることができよう。

しかしながら、たとえば、信州大学長野師範学校附属長野小学校『国語の単元学習と年次計画』では「構成の過程において最も慎重に研究・検討した点」として「文学鑑賞としての読みと言語能力を高めるための反復練習とを単元の学習活動の間に自然に挿入するように計画した¹⁹⁾」と述べられた。

このことは、実践現場において、文学作品に触れること（≡言語文化に触れること）が学習内容として位置づけられるべきだという価値判断がなされたことを反映している、とみるのであろうか。

また、次のような実践者の発言がある。

生徒の一市民言語生活のあらゆる場面から単元がとり出されて来る。そこで古典なり文学なりを味わうことといったものは何十かの単元群の一つとなってしまう。然るに現在の国語教師たちのほとんどが従来の文学研究指導中心の国語教育の中に育ち、その後専門家として国文学なり国語学なり漢文学なりを修めて教師となった者たちである。「インタビューのしかた」「速記・ノー

トのとり方」といった単元学習が学習指導要領に例示されているというので、さっそくこれをやるとして、さてどれだけの国語教師がほんとうに自信をもって指導者たりうるであろうか。¹⁶⁾

ここからは、全く新しい教育内容に対する実践者の戸惑いだけではなく、「言語技能」の学習指導のみでは、国語科としては不足している、という主張を読みとることができないだろうか。

また、「学習方法」としては飛田多喜雄氏や『単元学習の理解のために』の論述からもわかるように、「経験単元」が「教材単元」よりも進んだ、望ましい学習展開だと考えられていたことがわかる。これは、前述の類型に即していえば「知的学習」よりも「活動的学習」の方が望ましい学習指導の方法として価値づけられたということの意味しているのではないだろうか。

しかし、活動させることによってそこで必要になる言語技能の能力が習得されるという学習は「はいまわり」の批判を受けることになる。また、

単元学習でなければならぬといった強い信念に達していないこと。それには新教育に対する反感も多少あると思うが、元来が漠然としたしかもかくれた感情であるのではっきりと知る由もないが、その気持は「生徒の学力が低下した」「国語教師を従来ほど尊敬しなくなった」「国語の学習を重要視しなくなった」といったことばとなって現れることがある。右のことばについては後で考えることにして、およそ新しい事がおこるときにはそれについて多少の反感が尾を引くもので、反感の存在と持ち主をとがめ立てするよりもその反感が消えずに続くときにその原因を考えてみる必要があるであろう。それについては先ず新教育について我々が思い切った議論をつくしていないことが大いに関係していると思う。そして新教育が我々の外から与えられたものだとの感がつづくかぎり反感も消えないだろう。¹⁷⁾

というような実践者の発言からも、実践者自身も決して「活動的学習」の方法のみに信頼をおいてはいなかったことがわかる。そこで実践の現場では「知的学習」の方法が、併存する形で残ったと考えられる。たとえば、次のように展開する国語単元学習の実践がある。

学習単元「てんじばん」— (三年生) —

(中略—河野)

二 学習活動

- (1) 学習にはいる手がかりをつくる。(導入)
- (2) 展示版「わたくしのべんきよう」について、みんなで話し合う。
- (3) 教科書「一 おしごと」の理解。
 - イ 読みの指導をする。内容を考えながら読ませる。
 - ロ 新出漢字、語句などの形式面について指導する。
 - ハ 話し合いを中心にして、内容を理解させていく。(以下略—河野)¹⁸⁾

稿者がかつてこの実践を分析した際には、「教科書およびその教材が、学習資料としてではなく読解の対象として位置付けられ、その指導も形式と内容の二面に区分して展開されている点などには、戦前教育の特徴が色濃く残っている」と考察した。¹⁹⁾

しかし、先ほどの実践者の発言と関わらせてとらえなおしてみると、言語知識を知的に学習させる方法を完全に放棄することのできなかつた学力観、授業観が昭和二十年代の実践者にはあったとみることができないだろうか。

つまり「言語技能」を「活動的学習」によって習得させることが望ましいとされた昭和二十年代の国語科学習指導において、学習内容としての「言語文化（体系的な言語知識を含む）」と、学習方法としての「知的学習」が、いわば「残存した」のは、実践現場を中心に実感としてあった学力観、授業観のためではないかと考えられるのである。

このことをふまえ、前述の類型にあてはめると、

「言語技能」—「活動的学習」（類型①）

「言語文化」—「知的学習」（類型④）

という組み合わせが多くみられるが、その一方で、

「言語技能」—「知的学習」（類型②）

「言語文化」—「活動的学習」（類型③）

という組み合わせに分類できる実践がそう多くはないのではないか、と思われる。この点に、昭和二十年代国語科学習指導の行き詰まりの要因のひとつがある、という仮説を立ててみたい。

段階を追って述べると、

(ア) 「言語技能」を教育内容とすることは、学習指導要領により、一定の影響をもつて実践現場に示された。

(イ) 方法としての「活動的学習」についても同様で、学習者の興味・関心をも重視したこの方法は、実践現場において、その有効性が支持された。

(ウ) 一方で文学作品などの「言語文化」的教育内容や、体系的な言語知識などが重視されていないことに実践現場では不安を感じ、独自のカリキュラムに組み入れようと試みた。

(エ) ウの学習内容は、戦後示された「活動的学習」ではなく、「知的学習」によることとなり、全体として「活動的学習」を基調としている国語単元学習の展開過程では、違和感を生じさせることとなった。

の四つとなり、これをもとに仮説を進めると、

(オ) 「言語技能」を「知的学習」で習得させる、すなわち活動させることによって技能を身につけさせるのではなく、言語技能そのものを対象とし、認識を深めるような学習を展開すること、また「言語文化」を「活動的学習」によって学ばせる、すなわち学習者の興味や関心を生かしながら、「与えられる」のではなく、自ら求めて「言語文化」や体系的な言語知識を習得していく学習を展開することが十分に達成できなかつたために、特に方法面において異なる原理のもの、言い換えれば学習観を異にする指導方法が混在する学習過程をとってしまったところに、昭和二十年代国語単元学習の行き詰まりの要因のひとつが見出せるのではないかと。

と、考えることができないだろうか。このような仮説を導いた点に、本稿が設定した類型に基づく把握のもつ意義があると考えたい。

しかしながら、たとえば「言語文化」を「活動的学習」によって学ばせることが本当に可能なのか、という疑問もありえよう。これに対しては、昭和二十年以降も継続して追究、深化されていった国語単元学習実践に、その成果をみることができると思われる。また、理念的には、小原友行氏の示された「研究（問題解決学習）」という概念が示唆を与えてくれると考えている。

5.2 問題点

一方で、このような把握の方法には以下に述べるような問題点がある。

ひとつは、飛田多喜雄氏が指摘しているように、当時の国語科学習指導、とりわけ国語単元学習には多様な性格をもつものが多くみられ、四つの類型ではとらえきれない実践や、複合的な性格をもった実践が存在することである。

これは、類型的、概括的な把握という方法のもつ限界である。それゆえ、はじめに述べたように、類型的把握と同時に、個別の実践をそれぞれの特質に即して細かく分析し、定位していくという方法が、国語教育史研究において必要となるのである。

また、考察の手順として、まずはじめに類型を設定したため、実践資料によるあとづけが恣意的に映るかとも思われる。今後さらに実践資料によって検証を進め、見直しを図ることとしたい。

おわりに

国語科学習指導の形態を類型的にとらえようとしたとき、形式的な指導過程や教材のジャンルなどの外見的要素のみを指標としたのでは、不十分なのではないだろうか。どのような学力を、どのような学習を通して定着させようとしているか、という「学力」と「学び」の観点を意識した類型を設定したい。

とはいえ、本稿では仮説を立てることにとどまってしまっている。より多くの実践資料の分析を通しての検証と、仮説的な類型の再検討を続く課題としたい。

文献

西尾実『言葉とその文化』

(1947.3.20 岩波書店—引用は『西尾実国語教育全集』第四巻による。1975.4.30 教育出版)

小島忠治『生活カリキュラムと国語学習』

(1949.4.5 教育文化出版社)

飛田多喜雄『新しい国語教育の方法』

(1950.5.5 西荻書店—引用は 1950.10.5再版によった)

新潟大学新潟附属小学校初等教育研究会『新潟附小生活カリキュラムの実践記録』

(1950.5.25 東洋館出版社)

信州大学長野師範学校附属長野小学校『国語の単元学習と年次計画』

(1950.6.30 啓文社)

広島高等師範学校附属小学校『国語科教育の実際』

(1951.6.5 目黒書店)

堀田要治「国語科単元学習の反省」

(『国語と国文学』327号 1951.7.1 至文堂)

文部省 『昭和二十六年改訂版小学校学習指導要領国語科編(試案)』

(1951.10.1—引用は国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会編集の復刻版による。1980.12.25 日本図書センター)

文部省 『単元学習の理解のために』

(1954.4.28 牧書店)

山本茂喜 「昭和二十年代における国語科単元学習の再検討」

(『香川大学国文研究』13号 1988 香川大学国文学会)

小原友行『初期社会科授業論の展開』

(1998.2.15 風間書房)

拙稿「昭和二十年代前半における国語単元学習の試みとその特質—広島高等師範学校附属小学校のばあい—」

(『教育学研究紀要』第39巻第2部 1993年 中国四国教育学会)

(付記)

本稿は、第94回全国大学国語教育学会(1998.8.4 筑波大学附属小学校)における同題の自由研究発表をもとにしている。

注

1) 周知のように、昭和二十年代における国語科の単元学習は、「単元学習」の概念の曖昧さから、多様な形態が並立し、混乱した状態であったとされる。そして、その状態は教材単元と経験単元の二分法を基礎とし、さらに教材単元を「伝統的教材単元」と「機能的教材単元」とに分けたり、あるいは、経験単元を「言語的」と「生活的」とに分ける形等で、当時より今日に至るまで整理されてきている。(山本茂喜「昭和二十年代における国語科単元学習の再検討」 2ページ)

2) 飛田多喜雄『新しい国語教育の方法』70ページ

3) 文部省『単元学習の理解のために』47ページ

4) 飛田多喜雄『新しい国語教育の方法』72ページ

5) 文部省『単元学習の理解のために』49ページ

6) 文部省『単元学習の理解のために』48ページ

7) 小原友行『初期社会科授業論の展開』31ページ

8) 小原友行『初期社会科授業論の展開』31ページ

9) 『昭和二十六年改訂版小学校学習指導要領国語科編(試案)』17ページ

10) 言葉の領域を発展的に跡づけると、その完成段階は言葉を媒介とする文化の世界である。文芸はもとより、哲学も科学も言葉の文化である一面をもっている。(西尾実『言葉とその文化』253ページ)

- 11) 『昭和二十六年改訂版小学校学習指導要領国語科編（試案）』 5ページ
- 12) 小島忠治『生活カリキュラムと国語学習』 146-147ページ
- 13) 新潟大学新潟附属小学校初等教育研究会『新潟附小生活カリキュラムの実践記録』 124ページ
- 14) 『昭和二十六年改訂版小学校学習指導要領国語科編（試案）』 17ページ
- 15) 信州大学長野師範学校附属長野小学校『国語の単元学習と年次計画』 92-93ページ
- 16) 堀田要治「国語科単元学習の反省」 21ページ
- 17) 堀田要治「国語科単元学習の反省」 20ページ
- 18) 広島高等師範学校附属小学校『国語科教育の実際』
- 19) 拙稿「昭和二十年代前半における国語単元学習の試みとその特質—広島高等師範学校附属小学校のばあい—」