

昭和三十年代前半における国語科基礎学力論の検討

河野 智文

はじめに

戦後新教育のもとでの経験主義的国語科教育は、たとえば、それ以前より漢字が読めなくなった、書けなくなったなどの、いわゆる学力低下批判を受けた。それは、学力とはなにか、とくに基礎学力とはどのようなものか、という議論、論争の契機となった。

広岡亮蔵（一九五八）は、当時の基礎学力観の変化を、三期に分けて整理している。「第一期」は、「問題発生の当初である昭和二十四年ごろから、二十七年ごろにいたる時期」で、基礎学力を「漢字の読み書き、計算力、地理や歴史の大切な名前や事実の知識などである」とした時期。「第二期」は、「ほぼ昭和二十八年ごろから（中略）引用者）三十年すぎにいたる時期」で、「基本的な概括能力をも、基礎学力として考えるようにした」時期。「概括能力」とは、「国語では基本的な語法や語法、文の要約や文章の把あく力」とされている。そして「第三期」は、「昭和三十一年ごろから」で、「基本的な態度の能力をも、基礎学力として考えたい、とのうごき」がみられ

る時期である、としている（一一〇ページ）。

本稿は、昭和二十年代の基礎学力に関する議論が、三十年代に入って、どのように変化したのか、ということ考察しようとするものである。

一 反復練習の「復権」

小島忠治（一九五二）「基礎学習の生態 茨城県静小学校の場合」では、次のような実態が述べられている。

子どもたちは、朝登校するとただちに第一次技能課程にとりくむ。およそ三〇分間―当番の子どもたちは、手ばやくそれぞれの仕事をすませて―主として国語や算数のドリル学習で、読み方のけいこや、書取練習、数字練習や九々のけいこ、計算練習といったことで、「練習の友」というワーク・ブック、担任の先生によって作られた練習帳をもっていて、それによる学習がおこなわれている。一二年の子どもたちもあまり先生にたよら

ないで静かに自習している。それから全校集合（ママ）がおこなわれ、仲よしだよりがあり、第二次技能課程にはいる。この時間はおよそ八〇分間で、理解面にウエートがかけられ、教科的な学習になっているが、中心課程との密接な関連が考慮されておこなわれている。これには、「学習の手引」という―これも担任の先生によって作られた、参考書のようなものを子どもたちは持っている、自主的に学習をすすめている。（中略―引用者）

そうしてこの「学習の手引」は中心学習にも使われている。なお、国語の教科書の新出文字のよみや筆順が明示されており、難語句の解釈や用例も示されている。（一七ページ）

先生方は、施設や教具を工夫したり、「練習の友」や「学習の手引」を作ったりして学習指導に創意工夫をなすようになったとのであるが、はじめは、作業単元の学習と基礎的な学習を、あまり関連をもたずに展開しておつたが、学習指導に苦心しているうちに、だんだん基礎的な学習が作業単元の学習にあゆみよってきて、現在では、中心学習と技能学習、教養学習、さらに日常生活がもちつもたれつして展開されるようになっていくなしである。

また、子どもたちの基礎的な能力の差の大きいことにおどろき、特に能力の低い子どもたちを、三、四、五、六年年からあつめて「仲よし学級」という特別学級を作り、条校長みずからその指導に当たるとともに、一学年二学級編成であったのを、一

学級にし、二教員、二教室制をとって、能力別指導を徹底的におこなうようにしたとのこと。（一八ページ）

ここでは、「およそ三〇分間」設定される「第一次技能課程」での「ドリル学習」、「第二次技能課程」としての「理解面にウエート」がかけられた「教科的な学習」の様子が述べられている。「練習の友」というワーク・ブック、「新出文字のよみや筆順」「難語句の解釈や用例」が示された「学習の手引」が用いられていることもわかる。

広域的なカリキュラムで経験主義的な学習を展開しようとする『カリキュラム』誌（コア・カリキュラム連盟）掲載の論考においても、「中心課程との密接な関連が考慮されておこなわれている」「基礎的な学習が作業単元の学習にあゆみよってきて」と述べられながらも、「子どもたちの基礎的な能力の差」を克服するために、このような方策がとられるようになってきたことがわかる。

宮川利三郎（一九五五）「国語基礎学習の実践報告」は、日本国語教育学会の第六回月例研究会（一九五五年五月二三日）の内容を収録したものである。ここでは、次のように述べられている。

基礎学力とか基礎学力の学習指導（基礎学習）とかいうと、ややもすれば逆コース的なゆき方とか、復古的教育であるかのよように考える人が多い。これは大きなまちがいであって、本当に現場で単元学習や基礎学習に苦勞した事のない人達の言ではあるまいかと思われる。

私の学校では昭和二十三年から昭和二十七年まであしかけ五

年間、国語の単元学習指導を実施してみた。単元学習のよいところも悪いところも骨身にしみて知っているつもりである。従って、基礎学習を唐突に持ち出したものでは決してない。又基礎学習の単なる独立を考えているものでもない。

私は、単元学習のいき方は、戦後の最もすぐれた学習指導法であると信じている。それにも不拘、基礎学習の問題をとり上げざるを得なくなったのはそれ相当の理由のあることである。

一体基礎学力は国語の全体学力の一部をなすものであり、したがって又、基礎学習は単元学習の一部である。基礎学習は単元学習に当然ふくまれるものである。いわば単元学習を十全ならしめるための基礎学習であり、単元学習の補正のためのものである。基礎学習を単に復古的な学習と考え、新教育を否定するものと思うのは皮相的な見方である。

(一八三—一八四ページ)

宮川利三郎(一九五五)は、「国語の全体学力」を、「現実の言語生活における言語的処理能力である。言語的な問題解決能力ともいえる」とし、「国語の基礎学力とは、知識と技能の学力である」と述べている。その習得については、「ことばは経験において学ばれなくてはならない。これは、戦後の国語の新教育における鉄則である」とし、「いかなる文字も語いも、経験の場において学習されたものでなければ、真に身についた知識として使用することはできない」(一八四—一八五ページ)とし、単元学習について次のように述べている。

現実の経験の場に直面させてそこに生起する問題をとらえて学習させる方法を単元学習とすれば、文字も語いも発音も語法もみな単元学習法によって学習されなければならない。このように単元学習は、もつともすぐれたる学習指導の方法でありながらやはりそこに一つの欠点ともいわれるべきものを持っている。というのは

・ 単元学習は、それに直接必要な知識技能を重んじ、間接的な知識技能を軽視する傾向がある。

・ 単元学習における経験は一回限りのものが多く、経験として何回もくり返すことが不可能になりがちである。

しかるに文字、語い、発音等はくり返し、反覆練習しなければ、学習しにくいものである。ここに国語基礎学習のドリル性がある。このようにドリルによって成績のあがるものを拾い出して、基礎学力の対象としたい。

ことばは経験の中において学ばれる。その経験によって学ばれた国語的能力を更に練習によって確実にするものである。したがって、言葉の学習においては、単元学習が先行し、基礎学習はその後になる。(図は略引用者)

そして、単元学習と基礎学習とが、車の両輪のようになって、相寄り相助けて行ってこそ、真に国語の学力がつくと思われる。(一八七—一八八ページ)

宮川利三郎(一九五五)は、自校での「特設時間」による基礎学習について、

その練習と単元とはきりはなして、単元学習以外の時間で行っても差支ない。特設時間を設けると、次のような利益がある。

い 単元学習では、ややもすれば練習時間が不足になり勝ちであるのに対し、ここでは一定の時間を継続的にとることができる。

ろ 組織的系統的な指導ができる。即ち練習帳による練習、テストの実施、個人差による指導等、充分、科学的な学習を念入りに行うことができる。

右のような理由により、次に示すような特設時間を設けて、これを基礎学習と称して、毎朝三十分のサービスタimeを作つてこれを実施している。その配当は、次の通りである。

毎朝三十分間

月―聴取訓練	火―書写（語法）訓練	水―素読訓練
木―漢字訓練	金―発言発音訓練	土―語い訓練

（一八九ページ）

のように説明している。

「国語基礎学習の内容」としては、「1素読、2書写、3発音、4読み書き、5語い、6発言、7聴取の七部門を併行して実施している」と述べ、「基礎学習相互の面から考えても、又単元学習の面から考えても、つまり国語力全体の面から考えても、この内の一部門や二部門だけでは、とうてい、その成績をあげることはできない。そ

こで基礎学習はどうしても多面性の様相をとらざるをえない」（一九〇ページ）としている。

さらに、「国語基礎学習実施上の注意」として、「その指導が機械的、注入的、形式的にならないように、注意している」と述べ、「その注意点」を、次のように挙げている。

- ・練習の内容については正しい理解を与え、練習が形式的、機械的なくり返しにならないようにする。
- ・常に練習の必要を自覚させ興味を覚えさせその意欲を高め、継続的な努力をさせるようにする。

（イ）テストの結果や日常の作業成績等よりみて、未熟な点を認識させる。

（ロ）各自の進度を異にさせ、適度に競争心を利用する。（弊害にならぬ程度に）

（ハ）常に、進歩の喜びを味わせ、一その奮発心と努力心とを起こさせる。

（ニ）適当な賞揚や注意を与え、評点、評語や児童の相互批評などを利用する。

（ホ）練習内容は、複雑でなく、要点を単一にし、分量は少量にする。

（ヘ）練習方法を多様に取り入れて、なるべく同一形体の学習法をとらぬようにし、興味を深くするとともに効果を確実にする。

・児童の個々の長所、短所、個人的な難易、興味、態度などを

適確に察知して、個別的指導につとめる。

- ・適確、効果、能率、三つのねらいを常に忘れぬようにする。
- ・単なる努力のみでなく、発達段階や心理の研究による科学的練習法を常に考究し改善して行く。(二〇三—二〇四ページ)

報告後の「討議」の内容についても報告されており、それは、次のように展開されている。

討議 司会 輿水実氏(冒頭略—引用者)

増田 発音や発言の指導であるが、それをドリルのにやることは、形式的になりはしないか。

宮川 なるべく実際の場面をとりたいが、発言方法などは形式的になる。

平田 場面は構成されてはいるが、やはりドリルであると思う。(中略—引用者)

増田 発言と発表のドリルであるが、そのような形式的な指導でなくて、その発言が必要な場をとり込(ママ)れてやることはできないか。

宮川 実際の国語学習ではやっている。しかし、それだけでは、どうしても話すことのできない子供もでてくる。そこでドリルをする必要がある。

輿水 実際の単元学習をしつかり組めば、ドリルすることは少なくなる。正しく計画的な学習が行われればドリルの必要が少ない。しかし、現状では上位生だけがしゃべって、下

位生はしゃべらない場合がある。そこでドリル的な場を作って強制する。これは上乘の策ではない。下位生にはむしろ生活の場での実際の機会を多くするべきだ。ドリルだけではいけない。

増田 国語でのドリルの場合は、逆効果の面も考えられる。自然の中で発言をするという場面がほしい。

輿水 今の会の場合でも、このまゝほっておくと、私や君なんかばかりしゃべっている。これをドリル的に「一人一回はきつと発言して意見をのべてくれ」なんて言えばみんなが話す。それが必要なこともある。内面的欲求を見抜けば、そうした手段をとつてもよいが、それよりもはじめの場の改造を考えるべきだ。

宮川 現実はどうだろうか。基礎的な知識をとり出して行っている。単元学習の中への過程の一種として行っているのである。

増田 その場合、母体としての言語生活からはなれないようにすることが大切だ。

宮川 単元学習での一番の欠陥となる方面をとり出して補助的にやっている。特設時間はもつていても、その実はカリキュラムにそってやっている。

輿水 発言の場合は、みんなの前で話さない子に話す経験を与えることが大切なわけだ。けれども、今までは話さなかつた子が、その経験を与えられたことによつて、その子の日常生活の話しが、どう変つたかの調査が大切である。一番

最初に申上げたのはそのことだ。

増田 形式的にやってもものびるかどうか疑問である。

宮川 それは、行きすぎた批判である。

増田 国語学習は、昔のような形式的なものでよいということにはならないか。

奥水 そこまでは行かない。補助的なものだといひ、生活の中から見出し、生活にかえすといっているのだから。

(以下略―引用者)

(二二九―二三二ページ)

「実験課題 全体計画をどのように立てるのが、こどもの学習に有効か」を掲げ、複数のカリキュラムを並行させる実践研究に取り組んだ東京学芸大学付属世田谷小学校(一九五六)は、次のように述べている。

問題課程・実践課程との内容的な関連を考える場合、必ず問題となるのは、個々の能力や技能の必要とされる生活上の順序と、一方はいわば論理的な筋から考えられる系列との食い違いの点である。生活上の順序を無視しては、われわれの提案する全体計画はその特色を失う。しかし、論理的な系列を考えないところには、能率的な効果的な学習は期待されない。この点は、どちらを主とするというわけにもいかなない問題点である。当校の考えでは、論理的な系列で、無理なく問題課程・実践課程の内容と結びつくものは関連づけ、結びつきのうまくできない場合は、すべて基礎課程で別系統として構成してある。

(六〇ページ)

広岡亮蔵(一九五八)は、次のように述べている。

いつか知友から問いかげられたことがある。「あなたは基礎学力の問題にいろいろたずさわっていられるが、戦後の基礎学力運動は、はたして教育の大局にとって、プラスをしたかマイナスをしたか、正直のところどうおもいますか、」と。私は、なにか一太刀を浴びせられた感がして、そうですね、とあいまいに答えざるをえなかった。

私の目のまえにはすぐさま、いわゆる基礎学力校、ドリル学校の砂をかむような索漠とした教育光景が、浮びでてきた。戦後教育がもった豊かなふくよかな良さの面をもすっかり投げ捨て、漢字や計算を抽象的にとりだし、いわば条件反射的にドリルする、干乾びた教室光景が浮びでてきた。こうした基礎学力の教育が、受験準備の体制と結合し、学力調査の得点向上と結びつけられたときには、まったく目もあてられぬくらい悲惨である。(二〇三―二〇四ページ)

理念としては、いわゆる基礎課程を特設しても、それは問題解決的な課程と密接に関連させるものであり、ドリルも、興味を大切に、必要感をもたせ、自覚的に進めるとされてきたが、実態としては、必ずしも、そのような理念通りには進んでいなかったといえる。

このような反復練習のいわば「復権」は、文部省の文献にもみられる。文部省（一九五五）『昭和三十年（一九五五）版 小学校学習指導書国語科編』では、「ことばを使いこなす能力は、生活の場面に応じ、必要に迫られて使っていくうちに自然に伸びていくものである」、「児童の経験を広げることが、ことばの能力を増大する基礎になるとともに、生活経験に即して言語教育をしていくことが、真の言語能力をつけていく最も有効な方法である」（七三ページ）という基本方針を示しつつ、「漢字を習得させるとか、正しい発音に慣れさせるとかいう必要から、特にそれだけを取り出して、くり返し練習させることも必要な場合がある」（八九ページ）と述べ、反復練習の必要性に言及している。

文部省（一九五四）『昭和二十九年（一九五四）版 中学校高等学校学習指導法 国語科編』でも、「経験単元や教材単元の中では、適当なときにいつでも、短い練習をする必要があつて、随時、『練習の時間』が組まれる。しかし、短い一まとまりの練習の時間にも、学習の目あてを自覚させるほうがよい」、「単元の展開が中断されて練習が行われても、学習の進行に悪い影響が考えられないのみか、かえって学習の流れをなめらかにすることもある」と述べられている。さらに、文部省（一九五四）『単元学習の理解のために―教育課程におけるその位置と構造―』でも、「単元学習の流れのうちで国語や算数の技能を学習する機会があるが、それと同時に、あるいは平行して、単元学習の流れのそとで国語や算数の技能の学習を行う必要がある。そこでは、国語科や算数科の独自の指導計画に基いて、これらの教科内容のもつたらさや必要な技能を、順序段階をふんで、

系統的に学習させるのである」（四一ページ）とされている。

二 三三三年版指導要領「基礎学力の充実」

経験主義的な教育理念にもとづく単元学習に、その趣旨を生かしながら、「練習」を位置づけることが、必ずしもうまくいかなかった要因を考えてみたい。

まず、昭和三三三年版の学習指導要領の改訂の基本方針に挙げられた「基礎学力の充実」である。

上野芳太郎（一九五八）は、「教育課程審議会においては、この点（基礎学力の概念―引用者注）を觀念的に明確にするということではなく、とくに、国語、算数の基礎学力を中心としてこのことを考えた。これはきわめて常識的な基礎学力の概念であるが、小学校においては、特にこの基礎学力の充実ということはきわめてたいせつなことである。基本方針としては、小学校における国語科および算数科の内容を充実し、その指導時間を増加することと明記している」¹「わが国の国語の構造、文字の種類等の問題は、教育上非常に大きな問題であり、教育の能率化の上においても、多くの問題をはらんでいる。現在、この国語科の指導時間数は、各国に比較しても、あまりにも少ない。他の教科の学習能率をあげるという点だけから考えても、国語の学習を強化しなければならぬのは当然である。特に低学年の国語の指導時数については大幅の増加をなし、その学習を強化しようとするものである」（四一―五ページ）と説明している。公的な説明はここまでであるが、ここでは、国語（・算数）が基礎学力

とされており、それ以上の言及はない。

日本教育学会学力調査委員会（一九五四）『中学校生徒の基礎学力』は、「読み書き能力調査の問題のうち、(5)漢字を書く力、(6)漢字で書かれた語の理解、(7)漢字で書かれた語の意味の理解、に準拠してテスト問題を作成することとした」（二二ページ）としている。客観的に測定が可能な内容という制約があったと思われるものの、このような傾向も「漢字の読み書き」を「基礎（学力）」とする見方を推し進めるものとなったと思われる。

三 新しいドリル観

しかし、単に「復古」しようとしたものだけではない。

『国語科の練習学習』（一九六〇）の「まえがき」には、「狭い意味のドリルの泥沼におちこんで、近いようだがすぐはげ、すぐおちてしまう形式上の反ぶく学習を、古い型のものとして捨て去ろうとした」とあり、さらに、同書収録の座談会では、次のような発言がある。

練習ということがやかましくいわれるようになったのは終戦後、経験主義をもとした単元学習がクローズアップされてきて、そのために経験を重んじ、間口は広くなつたけれども、奥行きが浅くいゆる練習的なことがおろそかになった。それが学力低下の原因になったということから、問題になつたと思うのです。しかしその前はどうかというと、練習

が唯一の方法であるかのごとく考えられ、そしていわゆる読書百遍なども、一つの機械的に筋肉的に一つの学習を練習することが、知識を身につけることだというふうに考えられていたと思うのです。

これからの練習は、むかしのようなくりかえしということも必要だけれども、それが単に学習者自体が少しも目的をもたなかったり、いまなにをしているかわからないが、とにかく教師からいわれるからくりかえしやっているのだ、というのではなくて、学習者自身が目標をはつきりもつて、そして練習しながらも自分の学習程度を考えるとというようなことが、ドリルという意味になるのではないかと思うのです。

（二二ページ・座談会における佐々木定夫の発言）

系統も、精選もけっこうですが、それが古い練習の意識と単純に結びつくのがこわい。分析された技能をずつとならべて、そういうものを短い期間に、うんと力をつけていこうとする。その技能だけを孤立させて練習させようとする。そういう方向に刺戟したらいへんだとはじめに感じました。

（二二ページ・座談会における田中久直の発言）

練習が従来おろそかになっていたとはいえないと思うのです。むしろ非常に練習的な、例えば漢字などについても、あまりにも練習的なものが非常に多かつたのではないかと思うんです。この場合に練習が孤立してしまつて、そのために学習の中で十

分生かされない。つながりをもたない。こういうことが多かったように思うのです。

(一三ページ・座談会における佐原正三郎の発言)

しかし、このような望ましい方向を実現できたのは、ごくわずかにとどまったと考えられる。そのひとりとして挙げられるのが大村はまで、湊吉正(一九八五)は、そのことを「隠された反復」と呼び、「生徒の修得すべき国語の力の基礎的な面については、いわば隠された反復によってしっかりと身につくように設計される一方、その発展的な面については、そこで生徒自身が解決しなければならぬ一回的な場が設定されることによって、その授業の流れにダイナミックな分節性が導入されていた点をあげることができる。(七七ページ)と述べている。

四 基礎学力「論」の洗練

「理論」としての基礎学力論は、次第に洗練されていったとみることができる。西尾実(一九五六)は、「国語に限らず、学習における基礎能力というものを問題にしてきたのは、われわれの近代教育が、客観的な知識と方法を求めることに終始し、その主体である人間の可能性を見おとしていたところに欠陥を残していることに気づき、あらゆる知識や方法の基礎にその主体である人間の可能性をとりあげなくてはならなくなった」、「国語の構成的な要素をもつて、ただちに基礎能力としてしまうことが妥当であるかどうかが問われなく

てはならない」(三四―三五ページ)、「国語教育でも、言語の主体たる人間の育成がもとめられるようになった。基礎能力の学習も、このような根本問題の解決にかかっている。どこかの真似にすぎない要素の練習程度では、この時代的な要求は満たされるものではない」(四二ページ)と述べている。

また、城丸章夫(一九五九)は、「読・書・算は、立身出世の用具であるとともに、人間の成長の用具でもある。否、読・書・算それ自身が、人間の成長を保障する」、「言語は認識においては事物の質、『事物、事物の関係、さらにその事物の本質』そのものである」(九六ページ)と述べている。

五 実践現場との距離―教える実感と教科書―

しかし、そのような洗練された「論」と、実践現場の実態とは、距離があつたと思われる。

広岡亮蔵(一九五八)は、「画一の知識や技能を一方的に詰めこむ教育なれば、五十人をこえる多人数の学級でもおこなわれなくはなからう」、「多人数の学級では、自然のいきおいとしては、機械的な知識の授受に流れて、質の低い学力しかつげることができない」(九四―九五ページ)と、現場の悪条件を指摘している。

また、桑原作次(一九五八)は、

教師の指導性の軽視。児童中心主義ということばからくる誤解もあろう、しかし、その考えかたの中に、指導という活動、

したがって教師の役割を軽視する傾向が含まれている。子ども
の興味、欲求、自発性、自己活動、自主性等が絶対化されれば
教育はわかりである。そこに指導の余地はない。すべては子ど
も自身にゆだねられる。「最善の教育は教育しないことである」
という教育否定論がそこから出てくる。それほど極端にまでは
いなくとも、戦後の教育理論はそのような方向に教師たちの
考えを向けるはたらきをしたのではないか。そのために教師の
指導的活動が必要以上におさえられたのではないか。

(九一ページ)

と述べている。

国分一太郎(一九五八)は、「学習の意欲をもたせるには」という
論考で、「くりかえし、くりかえし法」を挙げ、

漢字をおぼえさせたり、計算になれさせたりするには、ぜひ
この方法をつかわなければならぬ。反覆練習ということを必
要に応じて使用しないようでは、ある種の基礎学力はどうして
も身につかない、いわゆる新教育の方法が用いられてからは、
どうもこれが毛ざらいされたうらみがあつた。そしていよいよ
こまってくる、これをハイカラにもドリルなどよんで気持
だけでもこまかそうとしたりしたのは、まったくのあやまりで
あつた。反覆練習さすべきものは、大いに反覆練習させるがよ
い。

(二二二ページ)

と述べている。桑原作次のいう「教育否定論」で自身の仕事を否定
されたように思われた教師たちにとつて、「反覆練習さすべきものは、
大いに反覆練習させるがよい」という国分一太郎のことは、肯定
的に受けとめられたであろう。

さらに、教師の「教科書」を「教える」という授業観も、強かつ
たのではないか。現実問題として、教科書をひとつの資料として活
用しながら独自の学習を展開できるというような理想的な条件下に
あつた教室は、きわめて少なかったものと思われる。井上敏夫(一
九六〇)は、「現状においては、このような教科書を離れて、全く独
自の立場で指導計画をたてることは、不可能に近く、また負担の多
いわりに、与えられる効果も少ないといえるであろう」(二〇ペー
ジ)と述べ、「目標、学習内容、学習活動をみずから設定し、それ
によつて資料を選定していくという方法」を「理想的な方法」とし、
「まず教科書があつて、これを中心資料として、学習の目標と内容と
活動とを考えていくという順序」が「大部分を占めているであろう
と思われる」と述べている。そして、「国語教科書は、じゅうぶん国
語科指導計画の中心資料となりうるだけの実質をそなえている。総
合的な資料として、おそらく、これ以上に完璧なもの、どの地域
社会の学校・学級においても作りあげることには困難であろう」(六
〇—六一ページ)と、国語教科書を肯定的に評価している。

おわりに

稲垣忠彦は、明治期の「公教育教授実践の定式化」について、「公

教育の教授実践を画一化することにより一定の質的水準を保証し、同時にその実践の質とその発展を限定したのである」(四二九ページ)と述べている。教師の学力観、授業観は、容易には変化しない。しかし一方、桑原作次(一九五八)の、「子どもの学力は政策によってきまるのでなく、教育によってきまる。その教育を担当するのは日本の教師たちである」(七八ページ)という指摘もまた、あてはまる。戦後教育の追究を「新しい真実のものを求めようとする日本の教師たちの必死の努力のあらわれ」(七九ページ)とする桑原作次(一九五八)と、本稿とは同じ立場である。

本稿では、昭和三十年代に入ってから、国語科基礎学力論の変化を、その理論の洗練と、実践現場との乖離、具体的には反復練習の「復権」に見出し、その要因を教師の実感的な学力観や指導方法観に適合したゆえ、とみた。飛躍があり、仮説にすぎぬところもあるが、ひとまずのまとめとしておきたい。

ここにみてきた資料は、木下繁弥(一九七二)のいう「『学力論争』にみられるイデオロギー的論議、学力概念の図式的論議からぬけて、具体的な実践のレベルで学力問題が検討されはじめた(一六一ページ)」時期のものとして、位置づけられるように思われる。

引用文献(引用順)

広岡亮蔵「どんな学力を・どんな基礎学力を」広岡亮蔵編『学力と基礎学力(現代学力大系1)』明治図書、一九五八年。
小島忠治「基礎学習の生熊 茨城県静小学校の場合」『カリキュラム』第四八号(誠文堂新光社、一九五二年二月一日) 引用は、

日本図書センター発行(一九八二年)の復刻版によった。

宮川利三郎「国語基礎学習の実践報告」日本国語教育学会編『国語教育の諸問題』所収。光風出版、一九五五年。

東京学芸大学付属世田谷小学校「実験課題 全体計画をどのように立てるのが、こどもの学習に有効か」(文部省『教育課程実験学校の研究報告』〈初等教育研究資料第八集〉明治図書、一九五六年)

文部省「昭和三十年(一九五五)版 小学校学習指導書国語科編」一九五五年。引用は、中村紀久二監修『文部省学習指導書第2巻 国語編(1)』(大空社、一九九一年)によった。

文部省「昭和二十九年(一九五四)版 中学校高等学校学習指導法 国語科編」一九五四年。引用は、中村紀久二監修『文部省学習指導書第四巻国語科編(3)』(大空社、一九九一年)によった。

文部省「単元学習の理解のために」教育課程におけるその位置と構造」『牧書店、一九五四年。

上野芳太郎「小学校教育課程改訂の基本方針」『文部時報』九六八号、一九五八年四月。

日本教育学会学力調査委員会『中学校生徒の基礎学力』東京大学出版会、一九五四年。

倉澤栄吉、佐原正三郎、小塚芳夫編『国語科の練習学習』新光閣書店、一九六〇年。

湊吉正「石川台中時代の大村はま」『総合教育技術』十月増刊号、小学館、一九八五年。引用は、大村はま白寿記念委員会編『かけがえなき この教室に集う』(小学館、二〇〇四年)によった。

西尾実「構成要素の学習から基礎能力の育成へ」全日本国語教育協

議会編『明治図書講座国語教育』第八卷・国語教育の進路、明治
図書、一九五六年。

城丸章夫『現代日本教育論』国土社、一九五九年。引用は『城丸章
夫著作集第1巻』（青木書店、一九九三年）によった。

桑原作次「戦後教育における学力の問題点」広岡亮蔵編『学力と基
礎学力（現代学力大系1）』明治図書、一九五八年。

国分一太郎「学習の意欲をもたせるには」広岡亮蔵編『学力と基礎
学力（現代学力大系1）』明治図書、一九五八年。

井上敏夫編『国語科の系統的指導計画』明治図書、一九六〇年。
稲垣忠彦『増補版 明治教授理論史研究』評論社、一九九五年。

木下繁弥「学力論争の展開」肥田野直、稲垣忠彦編『教育課程（総
論）』（戦後日本の教育改革第六巻）所収。東京大学出版会、一九
七一年。

・引用文中の漢字は、原則として現行の字体にあらためた。

（福岡教育大学）