兵庫教育大学　研究紀要　第58巻　2021年2月　pp.77-85

国語科における戦前の新教育と単元学習的発想との関係に関する一考察
―岡島繁の国語教育論を手がかりに―

A Study on the Relationship between Pre-War New Education and the Concept of the Unit of Works in Japanese Language Arts:Focusing on Shigeru Okajima's Theory

池　田　匡　史*
IKEDA Masafumi

本稿は、戦前の国語教育営為のなかで展開されていた単元学習的思潮を探ることを目的としたものである。先行研究において、戦後の日本教育界で大々的に展開された単元学習論は、それ以前にあってもその土壌があったものと考えられており、実際にいくつかの研究では本来的な意味としての単元学習のように、教科横断的な性格を持つ学習のいくつかが明らかにされている。では、「新教育」の風をうけた国語科という教科学習のなかに、そのような単元学習的な思潮は存在したのか、存在していたのであれば、それはいかなるものなのかを本稿では検討した。この観点から、本稿では福井県を中心に活躍した実践者で、当時の新教育の思潮をうけた国語教育実践のあり方に関する議論も重ねている、岡島繁による国語教育論に焦点を当て、単元学習的な思潮の土壌と位置づけられる論や学習の具体像を明らかにした。

岡島の展開した論は、学習者を中心に考えようとする大前提の中で、労作主義、合科教授、郷土教育などの思潮を追い風に、言語活動を通して教材を読むこと、学習者の生活の実態を踏まえた活動を取り入れること、いくつかの教科書教材をひとまとまりにして、学習を設計すること、教材と教材、あるいは実物とを比較、関連づけることなどを重視した国語科学習を推奨するものであった。その具体的な学習像は、戦後国語科における単元学習、とりわけ話題単元という種類の単元に近いものがあることを指摘した。このような論は戦後単元学習が展開されるに至る土壌としても位置づけることが可能といえよう。

キーワード：郷土教育，合科教授，単元学習，国語科，福井県
Key words : local education，combined instruction，unit of works，Japanese language arts，Fukui pref.

１．問題の所在・研究の目的

わが国の教育界において、単元学習論が日本に大々的に持ち込まれ、展開したのは、GHQ（General Headquarters：連合国軍最高司令官総司令部）の一部局であるCIE（Civil Information & Educational Section：民間情報教育局）が主導した戦後の教育改革によるものとされている。しかしながら、近代教育のカリキュラム編成の実態を検討した橋本美保（2009）は、次のように戦前の教育思潮においても単元学習論の導入の素地があった可能性に言及している。

> 近代日本においては単元論そのものが不毛であったのか否かを、近代日本の単元論に関する研究がほとんど無い現状で判断することは難しい。たとえば、大正新教育と呼ばれる教育運動の中で展開した合科学習やプロジェクト・メソッドなどの実践においては、従来の教材単元の枠組みを超えた単元が創出されており、そこに何らかの単元論が存在した可能性がある。たとえ、「単元」という言葉が使われていなくても、教育内容の構成単位としての教材の一まとまり、活動の一まとまり、という単元概念は存在していたはずである。（p.1）

この論が提示された後に、橋本美保（2017a，2017b）、遠座知恵・橋本美保（2017）などによって、1920年代の及川平治と明石女子師範学校附属小学校がドクロリー教育法を参考に生活単元を展開したことが明らかにされている。このように、戦前の教育思潮との関係で単元学習論が議論されているのであるが、ここでいう「戦前の教育思潮」として注目する価値があるのが、戦前において「新教育」と呼ばれていた論、具体的には、「郷土教育」や「合科教授」などに関する論である。

ここで示した郷土教育や合科教授などと単元学習の関係という点において興味深いものに、外河勝良（1932）がある。この論考は、当時郷土教育の思潮があったとされる（池田・黒川，2020）、旧満洲国において開催された「新教育協會講習」での「東京帝大教授文學博士新教育協會副會長」であった入澤宗壽による講話「舊教

＊兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻言語系教科マネジメントコース 助教
令和2年10月12日受理

育と新教育」と、「東京文理科大學教授ドクトル・デル・フィロソフィー」であった由良哲次による講話「新教育の哲學的基礎」を整理し、文字に起こしたものである。この中の入澤の講話では、「小學教育では學問知識ではなく直觀を通して具體的の事物が貴い、從つて教材の排列は兒童より見たるもの、兒童からのものでなければならぬ。」（外河，1932：1）とした上で、「生命は具體的、全體的、統合的なるもの　合科や鄉土教育も之れでデルタイは曰ふ生命は具體的のものであると、故に生活單元等の語が表れて來た。」（外河，1932：1）と述べられている。このような言及が旧満洲国においてではあるが、内地の研究者によりなされていたこと、また、それを「生活單元」という、戦後の日本で大きく注目され始める営みへの認識が示されていたことは重要な点である。

また、戦後初期という単元学習導入期においては志波末吉（1949）が、次のように戦前の教育にも単元学習に近い存在のものがあったとしている。

> 今日の單元學習と、外形上に通つてゐる方法に、總合教授があつた。これは名稱が示すように、當時の修身、國語、算術等の教科を總合し、一つの題材、たとえば「えんそく」「おまつり」等によつて全一的に指導しようとする工夫であつた。（p.11）

これらのことは、戦後日本の単元学習が展開されるための土壌として、郷土教育や合科教授など、戦前において「新教育」と呼ばれていた議論を位置づけることの妥当性を示唆するものである。

ところで、ここに示されている郷土教育や合科教授は、学習者の生活を中心としているという点で、教科ごとの展開ではなく、超教科・教科横断的な展開が中心となるものといえる。しかしながら、たとえば郷土教育に関しては、桑原正雄（1957）が「「郷土科」を特設しているところもあり、そうでないところもあり、かなりばらばらで足なみもそろっていないようであるが、郷土教育は時代の風潮として相当なたかまりを見せていた」（p.112）としたように、「郷土科」など特設教科で展開されるだけではなく、既存の教科を郷土化・地方化していく方向性でも展開されていた。後者の観点から、これまで国語教育学研究において郷土教育の実態を検討したものには、久保田英助（2004）、出雲俊江（2016）など、生活綴方との関連などの観点から明らかにしたものはあるが、十分な展開を見せているとはいいがたい。また、「第二次大戦後のコア・カリキュラム運動における「明石プラン」に引き継がれた」（中村，2005：42）ともされる明石女子師範学校附属小学校の及川平治の論でも、尋常三年生以上においては「教科の枠内で生活単位的構成を行う単位案」（中村，2005：42）に基づく実践が展開されていたことを指摘する研究がある。ただ、そのような教科内での「生活単位的構成」による学習が、どのようなものであったのかを明らかにする研究も国語教育学では未だ十分ではない[1]。これらのことからは、戦前と戦後のつながりを読み取るための営みの蓄積が求められるという研究上の課題が窺える。

以上を踏まえ本稿では、戦前において国語科教育の立場から郷土教育や合科教授など、「新教育」の思潮に向き合った展開を明らかにし、その展開と戦後国語科において展開された単元学習論との関係性を検討することを目的とする。

2．研究の方法

上記の目的を達成するため、本稿では昭和初期に国語科教育における郷土教育論、合科教授、労作教育のあり方を検討する論を展開した人物である、岡島繁に着目する。岡島の論には、「生活単元」という語が直接的に登場するわけではない。ただ、先に確認したことを踏まえると、それら当時の「新教育」の思潮を取り入れた営みの存在を、後に単元学習が広がることに繋がる土壌と位置づけられる可能性があるため、岡島の論を本稿で取り上げることは妥当であると考えられる。

岡島繁は、戦後、昭和 42 年度から昭和 44 年度まで福井県の教育長を務めることになる人物である。戦前においては、福井県鯖江女子師範学校附属小学校の訓導などの立場から、「國語教育學會」の雑誌『國語教育誌』や雑誌『コトバ』に寄稿するなど、国語教育を主に検討していた[2]。岡島の国語教育と関わりについては、児島俊男（1970）が、「一世を風靡した国語教育の大先達である垣内松三先生に私淑し、ついに終生の師と仰ぐに至った。（中略＝稿者）岡島先生は難解といわれる（垣内松三＝稿者補）先生の理論を、実践的な立場で究明された数少ない一人で、昭和七年には鯖江女師附属で、直接、垣内先生の指導を受けている。」（p.110）と述べているように、非常に深いものであったとされる。岡島は、そのような環境の中で展開した論において、当時の新教育思潮を国語科教育の枠のなかで展開するための具体的なプラン等も示している。そのため、検討の対象とするのに妥当であるといえる。

以降では、まず岡島の論において、1935 年から 1936 年にかけて『コトバ』誌において展開された、「最近の教育思潮と國語教育」という一連の論考[3]から、岡島の「新教育」の流れをうけた国語教育観を探る。それを踏まえ、戦後国語科において展開されることとなる単元学習論との関係について、その考察を加えることとする。

3．岡島繁の捉えた新教育と国語科教育との関係性

では、まず岡島繁は、その当時新しく流れてきた教育思潮に対してどのような考えを持っていたのかを確認する。たとえば岡島（1935b）は、当時の教育について次のように述べている。

> 現代の教育は主知主義に傾き過ぎてゐる。目前の多分に功利的な目的の爲に、その深い最も大切な人間性教養の部面を等閑に附してゐる。（中略＝稿者）然しながら、その爲に却つて知識を價値のないもの、尊ぶに足らぬものとしてはならない。偏重はよろしくないけれども、その大きい價値を認めて大いにこれを啓培することは、寧ろ非常に望ましいのである。（pp.74-75）

ここで、岡島が従来型で知識を詰め込みすぎるきらいがある、行き過ぎた主知主義的な国語科教育の悪しき例として挙げたものは、次のような展開によるものであった。

> 例えば綴方で「猫」といふ題を出されると、揃ひも揃つて説明文を書き、その叙述の仕方も「猫ハ鼠ヲ捕フル動物ニシテ、其ノ形云々」といつたり、遠足を課題に出されると、彼の幼な兒が「一瓢を携へて」と書いて得々としてゐた美文時代がそれであり、或は又讀方で教師の朗讀を唯模倣し、難しい文法や字源の研究をしてゐた時代がそれであると思ふ。（p.76）

ただ、知識偏重になりがちであった教育に対して、総合的な評価のスタンスとしては批判的なものでありつつも、全てに問題があるというような立場を、岡島は取ろうとしていなかった。それは､他の論考からも窺える。そのうちの一つである岡島（1935a）では､「一度新しい説が叫ばれると、たちまちこれに靡き、新しい主張の出現に、絶えず脅されてゐた狀態であった。（中略＝稿者）では何を基としてさうした根據を築かうとするのであるか。この問に答へるのが「兒童の理會の在り方」に立脚するといふ私の立場である。」（p.86）と述べられている。つまり、新しい考え方が流れてきたとしても、それによって、それまで展開されてきた全てを変更するのではなく、是々非々で国語教育のあり方を考える必要性を、岡島は訴えていたのである。

また、新しい考え方をうけた国語教育像を考える際の軸には、学習者の立場から学習を考えることを据えていたことが窺える。それは､次のような岡島の苦い経験と、それを踏まえた学習者が楽しめるような国語学習を展開しなければならないという想いがあったからだと捉えられる。

> 嘗て私は、大都會の有名な學校を參觀したことがあつたが、兒童の無氣力な姿に先づ驚いた。殆ど教師の解釋の反覆と、實に聞苦しい朗讀の連續に、それこそ砂でもかむやうな學習の展開であつた。而も尚、これが一二を爭ふ入學率の優秀な學校であることを思つたとき私は兒童の爲に同情の涙を禁じ得なかつたのである。（岡島，1935b：77）

ここまで確認したようなことがらが、当時のいわゆる「新教育」と国語科教育、とくに讀方教育との関係性を考える軸であった。

そして岡島（1935d）は、当時流入してきた思潮と讀方教育との関係についての検討を深めていくのである。

岡島はまず「勞作主義」について、デューイの名前を挙げつつ、それに基づく学習について、「どうしても身體的な活動の重視といふことが、第一にわれわれの惱裡（ママ）に浮んでくるやうに思ふ。」（p.106）とする。その上で、「勞作主義に對する私の態度は、一般に好意を以て示される。そこには、何かしら現實に食入つた強味があり、分の厚い健康的な力の感じがあるやうに考へる。」（p.106）と「勞作主義」に対する肯定的な評価を述べる。岡島は、讀方における具体的な活動として､「朗讀（特に音讀）」､「書く作業」､「所謂動作を通じて爲されるもの」などを挙げている（pp.107-108）。特に、動作を通じてなされるものの具体として示しているのは、劇化である[4]。それは低学年のみ展開されるものではなく､「高學年では、徐々に戯曲化の出來る本文はこれをなほし、その後に實演させたら面白いと思ふ」（p.108）とし、さらには尋常三年生あたりになると､「戯曲文」を書くこととも関連させることもできると提案している。このように、言語活動を通して読みを深めることの意義を岡島は強く見ているのである。

また、岡島は「勞作主義」以外の「新教育」思潮と讀方教育との関連についても整理している。以降では、その実際を検討する。

4．岡島繁の捉える「合科教授」と讀方教育の関係性

4.1．岡島繁による「合科教授」への評価

まず取り上げたいのが､「合科教授」に対する評価である。岡島繁（1936a）は､その当時の日本の「合科教授」の機運について､「とても昔日の氣概はなく、僅かに特殊の研究學校で餘燼をとどめてゐる有様であり、更にそれに對してさへ手嚴しい平手打を加へやうとするやうな傾向である、然しこれは今一度考へ直してみる必要があると私は思ふ」（p.67）とする。つまり、当時の日本の状況では「合科教授」が十分な展開を見せていないとしながらも、そうであるからといって、それに価値がな

いとは言い切れないとの認識を示しているのである。それは、「現今は餘りに專問的（ママ）、分業的になり、人々相互の理會が缺けて對立的になつてゐる」（p.68）ような社会の現状を踏まえると、「兒童觀的な立場」（p.68）である点は評価されるべきであるという認識に基づく。

ただし岡島は、教科の枠を保ったまま学習を展開する「分科教授」と比した際に見出される、「合科教授」の欠点にも目を向けなければならないとする。一つには、学びに深まりが見られないことを挙げている。すなわち、「一事に精神を注入し、かうすることによつて意志的な鍛錬をしようとしてゐる」（p.69）とする「分科教授」に比して、「合科教授には廣さはあるが深みがない。深みがないから生活への適應のみを考へ、事物の表面を通過する憾がある。」（p.69）とするのである。またいま一つには、「少々の失敗はあつても一事に熱中する」（p.69）「分科教授」と比して、「餘りに種々の方面に氣を配りすぎて、却つてはつきりした目標を失ひ易い」（p.69）という欠点を挙げている。これらの欠点を避けるためのすべを岡島は、以下のように述べている。

> 取扱の上に合科を加味して行けばよい。卽ち分科を土臺にして合科的に取扱へばよいと思ふ。これなら誰にでも出來るし、又危くもないであらう。（p.70）

つまり、「ここに云ふ合科教授は所謂合科的な取扱の意味」（p.70）として理解するということを示しているのである。このことについて岡島は、この具体的な姿を「讀方教授」に限定して論じるのであるが、「讀方」でいえば、「あくまで讀方獨自の目的を果す爲に、廣く他教科の應援を求めるといふやり方である。かうすることによつて、一つは家庭からの急激な飛躍を防ぎ、一つは讀方の學習を面白くさせやうといふわけである。」（p.70）と説明している。

では、ここでいう「合科的な取扱」の具体とは、どのようなものであろうか。

4.2. 讀方教育における「合科的取扱」

岡島は、「讀方科に於ける合科的取扱は、就中低學年に於て最も大切である。」（p.70）とし、学年の進行とともに、分科教授に移行するというカリキュラムを想定している。そのような限定をしたうえで、「讀方科に於ける合科的取扱」をする学習像を、以下のように想定し、また提案している。

> 讀みを主體に考へながら、綴り、話し、書き、且行ふといふやうにするのである。例へば讀ませながら掛圖をもとに簡單なうたや文を綴らせたり、讀んだことを動作で行はせてたしかめたりひ（ママ）ながら一層深くよませたり、更に發展して手工とか圖行畫等に及ぶのである。（pp.70-71）

すなわち、「３.」で確認したように、言語活動を通して読みを深めることを、やはり主張しているのである。岡島がこのように提案しているのは、次のような意図に基づく。

> 合科教授とは、教授の一單元に具體的な生活の一單位を置くことである。さうして、かうした生活の一單位が常に求められず、それが又教材の進行と一致しないといふ所に、この方法の弱點があつたのである。かうした缺陷を救ふ爲に、教材の進行に應じて、寧ろ生活の一位（ママ）を造るといふことが、眞摯な問題として考へられなければならぬ。（p.73）

この文言は注目すべきものである。それは、「教授の一單元」、「生活の一單位」という形で登場する語である、「單元」、「單位」はどちらも “unit” の訳に当たるものと捉えられる。すなわち、ここで岡島が述べていることは、学習を「生活単元」化することを考えなければならないとする論として捉える必要がある。

さて、これらを踏まえると、岡島の提唱する「合科的な取扱」をする読むことの学習というのは、教材を読むことを中心としながらも、種々の言語活動を通して読むことを重視することで、その教材の読みをさらに深いものにしたり、読んだ成果を言語活動によって表現したりすることであるといえる。そして、ここで言語活動としたものは、絵を描くこと、ものをつくることなどであってもよいとするのである。それらは、確かに直接的なことばによる活動ではないが、読む教材という、ことばから生まれる活動である。この点において、「合科教授」ではなく、「合科的取扱」を求めるのだという岡島の学習観が読み取れるのである。そして、このような学習が、「面白く而も愉快」（p.74）なものだとしているのである。

このことのように、活動の関連性を求めるもの自体は、当時珍しくないものである。たとえば、秋田喜三郎（1933）は、その当時の新教科書である第四期国定国語教科書（『小學國語讀本』、いわゆる『サクラ讀本』）の取り扱い方について論じた際、「合科的指導」を行うことを提唱している。

> 合科的指導とは兒童の生活に卽する指導である、畫がく、歌ふ、話す、作る、讀む、數へる、綴る、踊る等は彼等の生活の要素であつて、遊びが作業となり學習となつて、その生活を生長發展させて行く。生活することによりその體驗を新にし又は體驗を深めて生々發展して行く。讀本指導の眼目をこの合科的指導

において、眞に生きた學習指導をしなければならぬ。（pp.99-100）

このように、学習者の生活の面からすると様々な活動が繰り広げられるのが自然なことであるため、教材を読む事に関しても、それらの活動と関連させて行うとの考え方が合科的な指導として推奨される論があったのである[5]。では、岡島の論の特徴はどのような点に求められるのであろうか。それは、ここで示した、国定国語教科書の取り扱いに関する議論に見られる。以下では、それを検討する。

4.3. 岡島による讀方教育における国定教科書の取り扱い方

岡島はまた、その当時使用されていた第四期国定国語教科書の扱い方についても言及している。この讀本については、「生活性・心理性の国語科教育への導入の意欲がうかがえる」（長谷川，1968：57）という生活重視の教科書であることが知られている[6]。岡島（1936a）は、この教科書について、「この讀本では教材の配列上、明かに一つの事項を中心になされてゐる。」（p.74）とし、巻四を例にしながら、これが以下のような構造だと捉えている。

１．國民精神の主題と展開（一課―四課）
２．月三題（五課―七課）
３．晩秋の田園とその發展（八課―十課）
４．冬の讀物を中心として（十一課―十八課）
５．早春三題（十九―二十一課）（p.74）

このように捉えた上で岡島は、「月三題」としてまとまりを見出した「五　かぐやひめ」「六　たぬき の 腹つゞみ」「七　月 と 雲」という教材群の指導方法を、次のように提案している。

> 先づ教室には月に關する繪畫や模型等を集め、月に關する小さい學級展覽會を催すわけである。かうして環境が整理されたら、五、かぐやひめでは優雅艶麗な情操を陶冶するやうにし、六、たぬき の 腹つゞみでは野趣とユーモアを味ふ（ママ）やうにし、七、月 と 雲では科學現實的な眞理を愛するやうに取扱つて、主題は月であるが、各課の陶冶價値はそれぞれ違ふ所を充分に生かすのである。（p.74）

岡島は、このような展開は、訓育面でも、それぞれの教材が「五、かぐやひめ「やさしい心」六、たぬき の 腹つゞみ「明るい心」七、月 と 雲「正しい心」」（p.74）というように、バリエーションを持ったものとなっていると指摘している。岡島は、このように教科書教材をひとまとまりとして展開することによって、「讀みの意義もまことに深い」（p.74）ものになるとするのである。また、前項で確認した岡島による議論を踏まえると、活動自体も多様なものが展開されることが想定される。

以上のように、岡島による「合科的な指導」とは、教材を学習者の生活上の物事を中心としながら、比較させることのできる複数の教材をひとまとまりにしつつ、幅広い活動を組み込みながら学習を展開することであったと捉えることができる。ここで示されているものは、問題設定の際に確認した「従来の教材単元の枠組みを超えた単元」（橋本，2009：1）とみなすことができ、「月」の事例などからは、それぞれの「月」がどのように表されたものなのかを追究するという、一種の話題単元と共通した向きを読み取ることができる。

5．岡島繁の捉える「郷土教育」と讀方教育に対する姿勢

5.1. 岡島の捉える郷土教育と国語教育の関係

当然ながら、前節で検討したような学習者の生活を重視する学習を設計しようとする際には、「學校教室で適切な材料のないものはこれを校外に求め、之に直接させることが緊要」（秋田，1933：100）となる。そうした校外学習は「卽ち郷土教育の實踐となる」（秋田，1933：100）のである。

岡島（1936b）もそのような発想を重視したものである[7]。ここでは、岡島の考えに、由良哲次（1935）の「郷土教育の思想的背景をなすものは、勞作教育に於けると等しく、現代生活の指向を示し、その思想の一特色をなす具體性の要求である。」（p.144）という論があったことが示されている。これを踏まえ岡島（1936b）は、「郷土教育は既に用意しておいた（拙稿「勞作教育と讀方教育」）勞作主義とも深い關係を持つ許りでなく、前號に於て考究した（拙稿「合科教授と讀方教育」）合科教授とも亦大きい關聯を占めてゐる。」（p.50）とする。

ここで讀方教育の観点からという限定を行うのには、理由があった。岡島は、「先づ、郷土教育が教育の目的原理に考へられる場合は、通例「郷土科」の設置をみる。しかしこれは我が國の現行制度では、一般に望まれない希望であらう。」（p.53）と述べている。このように、現実的な方面から考えると、讀方教育に限定する必要があると岡島は認識していたのである。その上で岡島（1936a）と同様に、讀方教育の観点からその具体を検討、提案している。

また、「２．」で確認したように、岡島の一連の論考では「生活単元」という語は明示的に登場してはいないものの、「４．２．」と同様に、やはりこの郷土教育と讀方教育の関連を考える際にも、「生活単元」を意識したも

のであることが窺える。それは、「プロジェクト法やドルトン案の如き方法も、郷土事象を題材とする場合が最も多い」（岡島，1936b：51）と岡島が認識していることが読み取れるからである。「１.」で確認したように、これらは岡島の中に「単元概念」（橋本, 2009:1）があったことを意味している。では、郷土教育を観点としたその「単元概念」とは、どのようなものであったのかを探ることにしたい。

まず、岡島の郷土教育の観点を踏まえた讀方教育のあり方は、低学年のみとしていた合科的取扱いとは異なり、直接的な発言は見られないものの、それ以上の学年段階にも対象が向けられていることが見うけられる。

> 關聯させるといふことは、類似の推究だけではない。もしこれだけばらば狭い郷土の持つ力こそ笑ふべきものである。で、時には全く相反するものを對立させることも關聯である。やはり巻六で言へば、二十四「東京」などは田舎の兒童が嘗てみた郷土の町と比較對立させて、その大きさ賑やかさを取扱つたならば、一般の知識を得ることには、さまで困難ではあるまい。更に關聯とは、程度の異つたものの比較にもとられる。（p.58）

ここからは、やはり前節で確認したように、比較するなど、関連づけることのできる複数のもの（ここでは、国定国語教科書の教材内容と郷土読本の教材内容）を学習材として扱うということを岡島が重視していることが窺える。これも、「単元概念」の一例といえるであろう。

5.2. 国語教育への郷土読本活用の思潮と岡島の取り組み

ところで、昭和初期の郷土教育運動においては、自治体等の地域単位、あるいは、数は多くはないものの学校単位での郷土読本が編纂されていた[8]。そのなかには、国語教育の副読本としての性格を想定した、「郷土国語読本」というものさえあった（池田・橋本，2017；池田，2020）。これは、保科孝一（1932）が以下のように述べている通り、国語科の観点からも当時郷土教材の必要性が訴えられていたからである。

> 今日のごとき教科書を専用する場合には、教育の地方的色彩が乏しくて、なんらの特徴もないきわめて平淡なものになつてしまう恐がある。愛國の精神を高めるにはまずそれに先立つて愛郷の精神を養わなければならぬ。これが國語教育の重大な使命である以上、郷土教材に重きをおくの必要はふかく論ずるまでもない（pp.80-81）

この点に関しては岡島も、「讀方科が貢献する唯一のものは、實にこの「郷土讀本」の編纂であらう。」（p.53）という立場を示している。実際に岡島は、『福井縣郷土讀本　高學年用』（福井縣下聯合教育研究會編、1932 年）（**図１**）の編纂を委嘱されていた[9]。その時の編纂に際しての留意点、ならびに他の地域でも意識すべきとした項目のなかに、次のように国定教科書との関連に言及しているものがあった[10]。

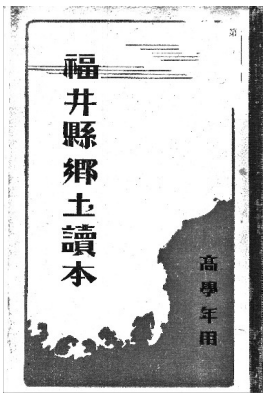


図１　『福井縣郷土讀本』（福井県立図書館蔵）

> 教材に應じて手紙、對話、物語、詩歌等各様の形式を用ひることは、國定讀本と同様であること。
> （中略＝稿者）
> 用語上、國定讀本と關聯を保つて兒童の負擔を輕くするやう平易な語句を用ひるは勿論、時として「郷土に育つた言葉」を使用して、上品な親しみを與へること。（p.54）

ただし、先に確認したような、国定教科書と組み合わせるような学習設計の構想は、この郷土読本に関する岡島の言及にはない。しかし、このような国定教科書との関連の重視という観点がこの段階で生まれていたことは重要なことといえよう。つまり、この編纂の営みが後に、「４.」で確認したような学習のまとまりを考えるきっかけであった可能性は否定できないのである。

６．新教育思潮を踏まえた岡島の国語教育論と戦後単元学習との関連

以上のことを踏まえたとき、岡島の取り組みはどのようなものとして捉えることができるのであろうか。

当時にあっても、国定国語教科書を使用した学習を学習者の生活に近づけるという議論は存在した。たとえば榊原喜久治（1933）は次のように述べている。

> 小學國語讀本が私の願ふ生活題材を豊富に供提してくれる時、私はいよ／＼この生活題材を一つの生活單元として、生活より讀みへ、讀みより生活への過程を通して、讀むことの本質的な指導を活かしつゝ、全生活の指導がなされるのである。私はこう願ふ生活教育の立場より、小學國語讀本としての進歩が、その生活指導の契機たり得る、生活單元としての題材たり得るの多くを齎らせてくれたことを信ずる。そしてこの材

料を生活單元として、いよ／＼具體生活の指導にまで發展させねばならぬことを願ふものである。（pp.137-138）

ここで示されている議論は、確かに「生活単元」への視点が組み込まれているものの、国語教科書を生活指導に資する存在として、いわば主・従の関係のうち「従」の存在として捉えているものである。あくまでも讀方教育として、学習者の生活を中心に考えようとする岡島の論は特徴的である。ただ、「３．」で確認したように、主知主義的な学びを否定したわけではない。主知主義的な面もおろそかにしないうえで、学習者の活動や生活との繋がりを重視しようとしていたのである。このような議論を、読むことの教育において具体的な活動の展開とともに示されているのが、岡島の論の価値といえるであろう。

このことについて、戦後、各国の単元学習の系譜を検討した倉澤剛（1950）は、本稿「３．」で触れた「主知主義」（p.22）とみなされるヘルバルト派の単元と「活動主義」（p.42）とみなされるデューイ派の単元を分けて紹介した。しかしながら、佐藤学（1990）が「単元概念を「教材」と「経験」の双方を方法的に組織する単位として捉え直」（p.5）す必要性を述べたように、それらを二分法で捉えることは、実際的には難しい。たとえば国語科教育においては池田匡史（2016）が主題単元を例に、「わが国の国語科における「主題単元」は、ヘルバルト派の立場の論から形成された「教材単元」の枠組みの中に、デューイの論から形成された「経験単元」の要素を組み込んだものとして位置づけることができる」（p.69）と述べている。つまり、単元学習論は、「教材単元」と「経験単元」を可能な限り止揚していこうとする営みとして展開されていったのである。

これを踏まえると、まさに岡島が展開した国語教育論は、主知主義を完全には否定せず、それでいて言語活動を重視するという、戦後の単元学習が目指した展開と似た性格を持っているといえよう。そして、学習像自体も、そのような二つの性格を止揚する取り組み例の一つとも言える話題単元のようなものであったことは、極めて特徴的なことである。それが、「４．３．」で示されるような形として訴えられるのは、表には見えない、戦後単元学習論との繋がりといえよう。

７．結語

以上、岡島繁の国語教育論を検討することによって、戦前に展開された新教育の思潮をうけた論にあった、戦後国語科における単元学習の「土壌」といえるものの実態を明らかにしてきた。

岡島の論は、学習者を中心に考えようとする大前提の中で、労作主義、合科教授、郷土教育など、当時の「新教育」思潮を追い風に、言語活動を通して教材を読むこと、学習者の生活の実態を踏まえた活動を取り入れること、いくつかの教科書教材をひとまとまりにして、学習を設計すること、教材と教材、あるいは教材と実物を比較、関連づけることなどを重視した国語科学習を推奨するものであった。これら岡島の論の特徴を総合的に踏まえると、戦後に展開されることになる、国語科における単元学習、とりわけ話題単元という種類の単元に近いものがあることを指摘した。それは、戦後の国語科における単元学習が展開されるに至る「土壌」が戦前期から存在していたことを示唆するものとしても位置づけられるであろう。

今後の課題としては、さらに戦前期の「新教育」とされる思潮を国語科の枠内で展開しようとした、全国各地の他の実践者の論の実態を明らかにする営為を積み上げることが挙げられる。

注

1　こうした大正自由主義の思潮下の国語科教育のあり方を検討したものは、秋田喜三郎や河野伊三郎などの読み方指導に着目するものが多く、単元学習的発想との関連から述べられるものは十分ではない。

2　岡島が国語教育に深く言及していた程度がわかるものとして、『國語教育誌』に掲載された岡島繁（1938）が、「國語教育試論―自由讀の問題―」という特集で、当時多くの国語教育に関する論考を提示していた西尾實、飯田廣太郎、佐藤末吉と並び稿を寄せていたものであることからも推察される。また、岡島の国語教育に関する論考には、特に板書やノート指導に関するものが多くある。なお、当時の福井県の国語教育については、岡島によって、芦田恵之助の指導法に「福井県は相当影響を受けた」（福井県教育研修所，1973：26）と回想されている。

3　この一連の論考にはその（三）として「宗教教育と讀方教育」（岡島，1935e）、その（四）として「日本精神と讀方教育」（岡島，1935f）が含まれるが、本稿の目的に沿う内容とはいえないため、ここでは触れていない。

4　なお、一連の論考の途中で出された論考である岡島（1935c）は、特に新教育の思潮に関する議論が論の目的ではなく、朗読指導のあり方を検討したものである。ただ、劇化について論じた中で、次のように外国での学習方法、および新教育思潮の一つともいえる、「直観主義」との関連に言及した箇所がある。

> 多くの人が交つて話しをする教材、例へば會話文などは、その一人一人の個性を生かす爲に、劇化して讀ませることが望ましい。男には男の聲色

を、女には女の聲色を、それぞれ年配とか職業等の特性を生かして朗讀させたいものだ。子供も非常に喜ぶ。遊びながら文を理會することも多い。九大の松濤（泰巖＝稿者補）教授がかうした方法は外國でとても盛で、我が國ではまだ不幸にしてさうした取扱をしてゐないと言つて、この方法を教育上の直觀主義といふ立場から紹介して居られる（p.64）

ここに示したような劇化を推奨する内容は、「合科教授」について論じた岡島（1936a）においても登場している。

5　ただし、第四期国定国語教科書の編纂を担った井上赳（1933）は、このことに対する留意点も示している。この教科書の編纂の意図について講演した際、次のように、教材を読むことから離れすぎないようにすることを求めている。

最後に申し上げたいのは、國語の讀方、書方、綴方、及び話方、聽方等の分科である。（中略＝稿者）こゝに注意を要することは、近來實際教授に於て讀み方と話方が餘りにくつゝき過ぎたことである。（中略＝稿者）各分科の連絡は大切であるが、然も其の關係は不卽不離でありたい。あまりに其の關係がつき過ぎると、互に其の本質を傷ける（ママ）やうになる。（p.10）

6　ただし、長谷川孝士（1968）は、この教科書の性格、および所収の教材研究がなされた著書である『小學國語讀本綜合研究』を検討し、「生活重視の立場は示されているが、児童の生活一般であって、言語生活という観点からの教材化の側面はうたわれていない。」（p.56）とする。また、この教科書を使用した具体的な指導方法については、「「さし画を話題」とする話し合いのあとで「文章を読ませる」というような生活主義的な指導方法こそ、この教科書が目ざした基本的な方向に添うもの」（p.51）であったが、実践現場では必ずしもそうではなかったと指摘している。

7　後に岡島は、福井県教育研究所（1973）収録の、福井県のこれまでの教育を振り返る座談会において、「そうそう、郷土教育がある。小学校ではやりましたわね。はやったというとおかしいが…。（中略＝稿者）相当やりましたよ。」（p.27）と、熱心に郷土教育に取り組んだことを回想している。

8　「鄉土讀本は各鄉土、即ち最小限度の單位なる市町村の各學校が持つことが理想である。然るに現在編纂されてゐる諸地方の鄉土讀本は、府縣單位のものが多いが、兒童に讀ませるためのは鄉土讀本としては範圍が廣きに失する。」（佐藤，1939：108）など、その編纂単位は狭いものの方が良いとされる論もあった。

9　この教科書の目次と、岡島（1936b：54-57）による文種の区分は次の通りである。

一　足羽山（紀行文）、二　佐久間艇長（小學唱歌）、三　南陽寺の春（創作）、四　敦賀（詩）、五　雨の夜（對話）、六　今村忠兵衞（創作）、七　お臺場（紀行文）、八　燈明寺畷の嵐（史話）、九　福井の烏（隨筆）、十　橘曙覽の歌（短歌）、十一　言奈地藏（傳説）、十二　高濱だより（手紙）、十三　溫見（紀行文）、十四　姉の日記（日記）、十五　茸がり（綴方）、十六　一乘瀧（詩）、十七　橋本左内（傳説）、十八　鶫狩（紀行文）、十九　永平寺まうで（紀行文）、二十　岡大紙（創作）、二十一　關東艦の遭難（創作）、二十二　六呂師（紀行文）、二十三　梅田雲濱（傳記）、二十四　盆地の春（綴方）、二十五　血染の聖敎（創作）、二十六　聯隊の歌（聯隊歌）、附錄　福井縣地圖

10　ここで関連を持たせることを主張している国定教科書とは、先に確認したものとは異なり、第三期国定国語教科書（『尋常小學國語讀本』、いわゆる『ハナハト讀本』）である。

参考引用文献

秋田喜三郎（1933）「新讀本と文章指導の方法」『學習研究』第 12 巻第 4 号，pp.95-104

池田匡史（2016）「戦後国語科における単元学習の分類に関する一考察―「主題単元」の位置を中心に―」『国語科教育』第 80 集，pp.63-70

池田匡史（2020）「昭和初期郷土教育運動における郷土国語読本の編纂―徳田尋常高等小学校『徳田校　郷土國語讀本』を中心に―」『国語教育研究』第 61 号，pp.22-34

池田匡史・黒川麻実（2020）「旧満洲国における国語教育営為―郷土教育の視点から―」『教育学研究ジャーナル』第 25 号，pp.1-14

池田匡史・橋本亜由奈（2017）「昭和初期郷土教育における国語科教材の開発―愛媛県・余土尋常高等小学校「郷土國語讀本」の編纂―」『論叢国語教育学』第 13 号，pp.56-68

出雲俊江（2016）『峰地光重の教育実践―学習者主体教育への挑戦―』溪水社

井上赳（1933）「新讀本の編纂精神―講演の大要―」『學習研究』第 12 巻第 4 号，pp.3-10

岡島繁（1935a）「理會の研究と學習帖」『コトバ』第 5 巻第 3 号，pp.84-91

岡島繁（1935b）「主知主義と讀方教育―最近の教育思潮と國語教育（一）―」『コトバ』第 5 巻第 6 号，pp.74-77

岡島繁（1935c）「朗讀指導の要諦」『コトバ』第 5 巻第 8 号，pp.58-65

岡島繁（1935d）「勞作主義と讀方教育―最近の教育思

潮と國語教育（二）―」『コトバ』第5巻第9号，pp.105-109
岡島繁（1935e）「宗教教育と讀方教育―最近の教育思潮と國語教育（三）―」『コトバ』第5巻第10号，pp.99-105
岡島繁（1935f）「日本精神と讀方教育―最近の教育思潮と國語教育（四）―」『コトバ』第5巻第11号，pp.32-41
岡島繁（1936a）「合科教育と讀方教育―最近の教育思潮と國語教育（五）―」『コトバ』第6巻第1号，pp.67-74
岡島繁（1936b）「郷土教育と讀方教育―最近の教育思潮と國語教育（六）―」『コトバ』第6巻第2号，pp.50-58
岡島繁（1938）「自由讀と指名讀の關係」『國語教育誌』第1巻第7号，pp.22-23
遠座知恵・橋本美保（2017）「大正新教育の実践に与えたドクロリー教育法の影響―「興味の中心」理論の受容を中心に―」橋本美保編著『大正新教育の受容史』東信堂，pp.289-311
久保田英助（2004）「郷土の綴方教育―上灘小学校における峰地光重の実践―」『国語教育史研究』第2号，pp.61-66
倉澤剛（1950）『単元論』金子書房
桑原正雄（1957）「郷土教育の遺産」小川太郎編『日本の教育の遺産』明治図書出版，pp.97-124
児島俊男（1970）「教育風土記〈風土記〉―幅広い実践的研究の先達―岡島繁先生の偉大な足跡」『学校経営』第15巻第8号，pp.108-112
榊原喜久治（1933）「生活教育から觀た小學國語讀本」『學習研究』第12巻第4号，pp.135-139
佐藤末吉（1939）『讀方教育體系第八巻　讀方教授體系論』晃文社
佐藤学（1990）『米国カリキュラム改造史研究―単元学習の創造―』東京大学出版会
志波末吉（1949）「小學校における國語學習の指導過程」『實践國語』第1巻第3号，pp.10-14
外河勝良（1932）「新教育協會講習」『南滿教育』1932年11月號，pp.1-6
中村恵子（2005）「日本における総合・合科的学習―第二次大戦以前と以後の学習活動を対比して―」『現代社会文化研究』第34号，pp.37-54
橋本美保（2009）「1920年代明石女子師範学校附属小学校における生活単元カリキュラムの開発―近代日本における単元論の受容に関する一考察―」『カリキュラム研究』第18号，pp.1-15
橋本美保（2017a）「ドクロリー教育情報の普及」橋本美保編著『大正新教育の受容史』東信堂，pp.61-91
橋本美保（2017b）「明石女子師範学校附属小学校におけるドクロリー教育法の受容―及川平治によるドクロリー理解とカリキュラム開発」橋本美保編著『大正新教育の受容史』東信堂，pp.267-288
長谷川孝士（1968）「昭和十年代前半期における国語科教材研究の一典型―「小学国語読本綜合研究」による―」『国語教育研究』第14号，pp.50-58
福井縣下聯合教育研究會編（1932）『福井縣郷土讀本高學年用』私家版
福井県教育研究所（1973）『学制百年記念　座談会記録　福井県の教育のあゆみ』私家版
保科孝一（1932）『國語教育を語る』育英書院
由良哲次（1935）「現代教育上の諸問題とその思想的背景―第二講・「郷土教育」「國史教育」についての考察―」『教育研究』第442号，pp.142-147

【附記】
本稿はJSPS科研費JP19K14201の助成を受けている。