

コア・カリキュラムにおける言語学習指導実践

河野 智文

はじめに

戦後新教育における特徴的な研究動向のひとつに、カリキュラム運動がある。

カリキュラム運動とは、水内宏氏の整理によれば「教師と学校が近代以降のわが国の教育史上はじめて、教育内容編成の主体であることを認められて取り組んだ」「カリキュラム改造のさまざまな試み」と定義することができる（末尾注参照）。

当時のカリキュラム運動を、教科・領域区分を基準として分類すると、おおまかには、区分を設けないコア・カリキュラムおよび地域教育計画のようなカリキュラムと、区分を設ける教科単元学習とに、二分してとらえることができる。

これまでの国語教育史研究では、カリキュラム区分のうえでは「教科単元学習（国語単元学習）」に分類される資料を対象とするものが多かった。これは、教科区分を設けないコア・カリキュラムなどが、言語を「周辺課程」に位置づけ、「中心課程」での課題解決のための道具・用具としてとらえたため、その指導についても重視されていなかったというところがひとつの要因になっていると考えられる。

また、この時期のカリキュラム運動は、主として「プラン」としての教育計画作成に重点がおかれている。そのため、作成された教育計画を実践するという段階の研究は、作成段階のものに比べると多くはない。したがって、現存する資料も、計画段階のものが多く。

このような背景もあって、コア・カリキュラムのもとでの言語に関する学習指導の実際をうかがうことのできる資料は、多くは残されていない。コア・カリキュラム連盟（1948年10月30日結成）の機関誌「カリキュラム」（1949年1月創刊）においても、事情は同じである。

コア・カリキュラムでの言語学習指導を対象として、その特質と、教科単元学習との共通点、相違点について考察することは、国語単元学習実践を相対的にとらえる視点をもつことになるばかりでなく、国語科（教科）学習と「総合的な学習の時間」との関連が話題となっている現在にも、示唆を与えるように思われる。

本稿では、そのような考察のための基礎資料として、「カリキュラム」誌より、コア・カリキュラムにおける言語の学習指導の実際をうかがうことのできる記事を、紹介してみたい。

1 安藤初麿 「低学年の基礎学習をどう展開したか」（1949.3）

（一）まえがき

生活カリキュラムの展開に於て、「基礎学習を如何に展開するか」ということは、最近やかましく議論されつつあることと思う。

私は、その理論は後まわしとして、私の受持っている一年生の実践記録をありのままの姿で申しのべて、皆様方の御批判にあずかりたいと思う。

（二）教師の計画

一年生として初めて経験する冬のお休み、嬉しいお正月……それは、「楽しい学校」「私のお家」の単元の展開を通つて来た児童達にとつて、ほんとうに楽しい、豊かな生活であつたにちがいない。いろいろの経験が、一日一日の生活の上に生かされ、愉快的な夢の様な心持のうちに過ぎてきたのだろう。

そこで、第三学期の「近所の人」の展開にあたって、基礎的なものの反復練習を計り、知らず知らずのうちに主流へと導入することは当を得た取扱と思う。

かくて教師として第二日（※）の計画を左の様に立案した。（第一週は八日一日で第三学期の始業式）

十日（月） お正月のあそびしらべ。

平仮名を正しく書く読む。／既習漢字の練習。

十一日（火）（たこあげ） 遊ぶお道具とかるたづくり

いろは…による平仮名練習。／五十迄の数え方書き方。／くれよんの使い方。

十二日（水） かるたあそびとたこあげの話し。

平仮名練習。／数の大小の比較と順位決定。

十三日（木） たこづくり

形に対する感覚をねる。／糸のゆわえ方。／糊づけの練習。

十四日（金） たこあげ会とお家作りの話しあい。

空気についての理解。／風は空気の動くものだ。／風はものにあたる。

（26ページ 「／」は改行を示す。※の「日」は、「週」の誤記と思われる）

（中略一河野）

（四）展開

◎十日月曜日晴 欠席三名

（お正月のあそびしらべ）

楽しかつたお正月の話しあいからはいつてゆく。児童達は、何をして遊んだ、どこへ行つて遊んだなど盛んに発表する。

○ では自分が遊んだいろいろな遊びをお帳面に書いてもらいましょう。

児童達は一、二と番号をつけて熱心に書きつづける。中には（げ）という字がわからなくてきぎにくる子もある。書き終つた子から検閲をなしそれを板書させる。やがて幾人かの子によって黒板一ぱいにうづめられる。同一の遊びも幾度も書き出される。

左に主なるものをあげて見よう。

かるたとり、すごろく、とらんぶ、花あわせ、たこあげ、手ペーす、学校ごっこ、こままわし、お人ぎようごっこ、ふくわらい、やきゆう、こうさくあそび、はねつき、つみ木、めんこ、なわとび、かくれんぼ、いしげり、等等。

そこで、その一つ一つについて検討してゆきつつ、既習の漢字を使っている子を皆でほめ、おぼえた漢字は使うことを話し、そこにあらわれた花・手・学校・人・木について、書取と短文練習を行い、ごっこ、ぎようなどの書き方とことばあつめを実施する。

「てんぐさんの花は高い。」などの文を書く子もあり、花の使い道を徹底させる。

（26-27ページ）

（中略一河野）

（五）むすび

以上、私の実際取扱つたことをそのまま書きとめた。

どこでどんな基礎学習が行われ、それが生活学習の中にどう活用されて展開されていつたか少しは見出して頂けるかも知れない。がもっとこく明に、立案計画に於て、研究されるべき点もあるようにも思はれる。

私の経験では、一年生に於ての基礎学習は主として、その仕事の中に含まれ、その仕事の展開につれてたえずそれが行われることが多い様である。即ち仕事の中に、学びがあり練習があるのである。

もちろん教科本来の姿での反復練習指導のこともあるのだけれども。

（28ページ）

2 太田速男「単元学習における国語指導」(1949.11)

私の学校の六年生のプランとして「単元矢作川」に就いて説いて見たいと思う。紙面の都合上簡単に単元矢作川のコースをのべると、まず本村耕地面積人口等につき村役場の庶務係に会見して、話す、聞くの学習と会見記を書かせ、矢作川と明治用水を書物で調査させ、日本のデンマークである碧海郡の開拓者都築彌厚翁生誕の地を訪ねて人形劇と紙芝居を実演させる。尚明治用水についての歴史的概略は子供にわかるような書物がないので、教師自ら筆をとつて当用漢字や教育漢字等を巧みにとりいれて物語的にレポートを作つて配布した。こうした例はどの単元に於ても労を惜しまず当然なされるべきである。こうした努力こそ新教育実践家の特権であり、市場に販売される本を子供向に転換させて現状の社会情勢を克服する鍵である。

次に水源を尋ねて詩を作らせ、参照文として教科書の「そよ風」を取扱う。ここで問題になることは教科書から入らずに実生活からまず作らせ、そこではじめて教科書の鑑賞用としての詩を考えさせ児童詩を勉強させてみることだ。やがて中心学習も矢作川の治水施設等の問題に発展し天気図や雨量図へ自然入って行く形となり、一応社会科の土地と気候を取扱う場面となり、五年の理科書もグループ別で輪読しあい難解な字句は私の作った一年から六年までに出てくる語句を取入れた国語辞典によつて自習させ字源なども研究させてみる。尚「茶わんの湯」も同時にこゝで取扱い、中心学習に入れるか直後の技術練習のところへ時間を組合せるか基礎学習へもつてゆくかは単元学習の流し方如何によつて決定されるもので机上で確と決定すべきものではない。ここに出たとこ勝負の味があり一定のコースの中に流動する自在性がある。

次に昔の海岸線と矢作川について土地の篤志研究家米津重治氏を招いて講話を聞きメモをとらせて話の大要をまとめる練習をさせる。尚毎日中心学習日記を記録させて作文指導と共に単元学習の反省をさせ個々にわたつて明日への予定をたてさせる。又隔週にローマ字文でかかせ、基礎学習と直後の技術練習の時間に教育漢字の反復練習をさせて国語教育の万全を期してゐる。

(17ページ)

3 森久保仙太郎 「文字指導について」(1951.9)

生活の中の文字学習

(空室有)

二年生の〈学校のまわり〉の単元学習のときである。児童は駅までの町の建物のスケッチをし絵地図をつくつていた。魚屋、八百屋、文具店……でき上つてくる絵地図をみると、とくに長い家がかいてある正面に「空室有」とクレヨンで大きくかいてある。「これなに」ときくと「アパートの名だよ」と得意げである。「なんというアパート」ときくと「知らないよ、ここにかいてあるじゃないか」という。それがとうとう話しあいになつて、よめないときどうするか、なぜこんな滑稽なことになつてしまつたかという解決をした。このような小さなできごとから文字に対する関心はたかまつていくようである。

(世田ヶ谷城址)

それから一年、三年生の「学校に近いあそび場しらべ」をした。一グループは一キロあまりはなれた世田ヶ谷城址「しろ山」の調査にいつた。あそび場とあそび方をしらべるうちに笹むらのなかに一つの碑をみつけた。近くの人にきくと城のあつたときのことがかいてあるという。子どもたちの興味はそこにあつまり、まるでよめないような難しい字面を丹念にノートに写しとつて汗だくでかえつてきた。その中にかいてある内容について知りたくてたまらずわからない文字を熱心にきいたり話しあつたりして読解に異常な力を傾けた。「空室有」から一年の進歩である。

(34-35ページ)

(中略一河野)

〈象形文字〉

文字の誕生歴史をしらべてみる。物の形から生れてたものはその進化をかき並べてみる。鳥馬花山川日月目門など、一字の中に理の通つたもの。その雰囲気であらわしているもの。雨、競などから一二三など、こうして文化遺産としての文字を知るとは親しみと活用の意欲をひき出してくれる。

〈似た文字をあつめる〉

健建可何河、族旅、泳永氷水、止正歩、王と玉とあげてみると意味につながるのもの音のおなじもの、よく似ていながら何のむすびつきもないものなどと分類されてくる。疑問や興味から科学的にものを見る習慣をもつていけることができよう。(35ページ)

4 風間清「国語ドリル学習の指導」(1951.12)

私たちの学校における単元学習は、単に言語指導のためにのみ構成されたものでないことはいままでもないが、言語指導の角度からもまた、絶えず自己批判をおこたらなかつたつもりである。より高い言語技能も要求されず、有効に言語が活用されないような単元学習の展開は、その面からだけでも、やはり批判検討の余地があると、いわなければならない。

活発に展開されている日常生活や単元学習における言語活動の過程において、児童が、随時、自分たちの言語を反省し、たがいに、その言語を批評し合う機会を用意し、練習の必要を自覚するような、きつかけをつかませたいのである。

このようにして、自分たちの間に使われる言語を意識し、必要を理解して、意味ある練習に導くように、しむけているわけである。

四、練習の意味を考えよう

私の、つたない実証の中から一つの具体例を述べてみたい。

◇備忘のためにノートする。

私は現在、二年生を担当している、私は学級の児童に、一年生の入学当初から、備忘のために、ノートを用いることを指導してきた。「あす、くれよん。」「あすは、きゆうしよく。」というような、かんたんなものから手がけたことはいままでもない。

これは、「ひらがなの書き方を身につけさせよう。」「視写のためにしよう。」「かたかなや漢字の使用を指導しよう。」というような技能向上の必要から、その手段としてとりあげたものではなく、「忘れ物を少くし、日々の生活をスムーズに進めさせよう。」というような、ごく、具体的な生活の必要から出発したものである。

一年生の終り頃までは、黒板に書かれた事項を視写することを主としてきた。二年生になつてからは、かんたんな事項は、私のことばを聞き写させるようにした。二学期になつてからは、聞いて書くことを主とし、視写は、とくに重要な事項や、むずかしい語句に限ることにした。三年生になつたら聴写を主とし、能力の進んだ児童については、要点をまとめて、書かせるようにしむけていきたいと考えている。いまは、B五版のノートを用いさせているが、四年生頃になったら、みんなが小さな手帳をポケットにひそませていて、朝会の時でも学校の行き帰りでも必要なことは、てがるに記録するように伸ばしていきたい。

十月十七日(木曜日)

◎えんそくの、しやしんができた。一まい三十五円です。かうか、かわないか、あすまでにきいてくる。お金は、しやしんをもらってからおさめる。

十月二十三日(火曜日)

(一)、中学校のけんきゆう会で、すいがら入れにつかう、かんづめのからを一つか二つ、おねがいます。

(二)、ものさしを持つてくる。

これは、私が口述し、児童が筆記したものを、児童のノートから転記したものである。ある時は、句読点、かぎ等の符号や、漢字やかたかながきのことば、などをていねいに、

指示しながら書かせ、(漢字を、すぐ、おもい出せない者はかなで書かせる。)ある時は、そうした指示を、いつさい、しないで書かせる。私は机間を歩きながら、児童の状態を見て速度を加減したり、区切りや繰返しを調節したりする。漢字や符号の指導などについて指示した場合には、それを、誤りなく書いたかどうか、隣の者と調べ合うとか一人二人の児童に板書させてみるなどの方法によつて、指導している。この時、児童は、それぞれ自分の記録について誤字を訂正したり、漢字などの使用を正したりする。とかく、手ぬかりになりやすい筆順の指導も忘れないようにしている。なにも指示しないで書かせた場合には、符号、かなづかい、漢字やかたかなの使用など児童に発表させながら、それを中心に指導を進める。

児童は、自分の記録のとり方がすぐ次の仕事に影響するので、記録しているときも、その後の修正の仕事も、きわめて、熱心に行う。

こういつても私は反復練習を全く否定しようというものではない。児童には、なにも、「けいこだ」「練習だ」というような意識を持たせなくても、指導の仕方によつては、むしろ、より望ましい効果をあげることができるのではないかと思う。とくに低学年の場合には、なにも意味を持たない文字けいこやかなづかい、符号などの練習のために、とくべつ長い、時間をとることは、いたずらに児童の疲労を増すばかりで、効果は、きわめて少いように思う。もし、そのような練習を取り上げるにしても、十分間か二十分間位の短い時間、しかも、具体的な児童の作文などの中から、練習の題材を選び、不備や誤りは、なるべく児童自身に発見させるように心を用いながら、興味ある営みがなされなければならないであろう。高学年になれば、練習の題材や方法は、おのずから低学年と異なるものが考えられるであろう。

しかし、いずれの場合においても、必ず、具体的な生活との関連が考えられ、その練習の意味が、正しく意識されていないければ、せつかく、ねられた技能も、生きてはたらくというまでには、いたらないであろう。「もつと、ていねいに書け。」というようなことを何回注意しても、それを児童の自覚に導き、「よし、しつかり練習しよう。」という意欲をおこさせるようなことが考えられなければ、効果的な練習は期待できないと思う。

自分の書いた文字や文章が、自分自身にも、うまく読めない、ましてや父母、教師、級友からも読みとつてもらえなかつた、そういう場面に立たされた時にこそ、児童は、心から自分の書いたものについて反省的な気持になるのではなからうか。ただ、形式的なノートの見直しや作文の提出というような機会ばかりではなく、ごく自然の間に相手から、自分の文字や文章についての不備を指摘され、自分もまた、すなおに、それを認めなければならないような機会や場を、なるべく豊富に用意してやるのが、私たちの大きな任務であろうと思う。

(34-35ページ)

5 小島忠治「基礎学習の生態 茨城県静小学校の場合」(1952.12)

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つて作られた練習帳をもつていて、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つて作られた、参考書のようなものを子どもたちは持つていて、自主的に学習をすすめている。

小学三年の「学習の手引」——(国語)をとつてみると、次のようになっており、国語学習が「塚崎のおうかん」の中心学習(問題解決)に関連するようにおこなわれている。

1 学校の前の道は郡道です。

この道は桜井村に通じます。

- 野菜がおもに運ばれます。
- 2 塚崎の大通りは県道です。
境町から古河市までつづく。
県道筋には商店が多い。
自動車がたくさん通る。
私たちは対面交通を守ろう。
人は右側車は左側です。
県道筋にはまた公共物が多い、
役場、農業協同組合は村のだいたい仕事をするところです。
大通りの模型を作ってみましょう。

が子どもたちのはなしあい、読解、主要な文字、語句として「(※)習得される。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。

(17ページ ※は原文のママ)

(中略—河野)

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工意夫(※)をなすようになったとのことであるが、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つてきて、現在では、中心学習と技能学習、教養学習、さらに日常生活とがもちつもたれつして展開されるようになったというはなしである。

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、六学年からあつめて「仲良し学級」という特別学級を作り、衆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。

(18ページ ※は原文のママ)

6 皆川正治「基礎課程は生活課程と切り離して 春日井附小の場合」(1952.12)

経営活動の必要に迫られる以前の春日井附小は、他の附属学校と同じように、教科別指導に熱中して、優れた成果をあげていた。ことに、算数における珠算の指導についてはながい歴史をもっている。だから、生活課程の実践はこの過去の経験とたえずある緊張関係を保ちながら、いわば二本建てカリキュラムの姿を見せながら、成長してきたのである。そして、この二本建カリキュラムから「教科の生活化」的色彩を取除いて、それぞれのコースを合理化し、機能化し、性格づけてすつきりさせようという努力が積み重ねられた。こうしてゆずりうるものを全て生活課程にゆずり、ドリルし、系統を追う必要のあるものを徹底的に洗い出して基礎課程としたわけである。

そこで、この学校の基礎課程は①経済、社会、情操、健康の生活の全領域についての最低の基礎的な(第一次のと同校ではいつている)技能②生活課程を進める上に抵抗となる技術的能力や基礎的な知識で適時性の上から小学校時代に必要と思われるもの、③系統的指導と反復練習を必要とするもの、の三つの条件から選び出したものについて、生活課程とむりに結びつけないで、一つ一つ着実に系統を追って学習することと、練習の頻度を大きくすることに重点をおこうとしている。

(20ページ)

(中略—河野)

日課表では、「そうじ」と「はなしあい」に次いで一年から三年までは九時半から十時半までの一時間、四年では先に午前を中心学習をすませて十一時から十二時または一時半

までの間に一時間、五年と六年では午後の最初、一時から二時までの一時間を、それぞれ「よみかき」「けいさん」に当てている。

〈よみかき〉

たとえば、ある日の指導計画は次のようである。

〈二年二組〉

文学（※）指導および練習

目標 ・文字を正確に美しく書く。 ・文字の大きさをそろえて書く。

過程 ・聴写練習 ・既習文字練習 ・新出文字練習および指導（正しい筆順・速度）

〈三年一組〉

文字指導

目標 ・漢字の正しい使用法を理解させる。 ・既習漢字の活用範囲を拡大させる。

過程 ・プリントによつて漢字の活用について共同批正する。

・出題文を各自批正して発表する。 ・出題漢字を使って短文を作る。

〈四年二組〉

副詞の使用法

目標 ・副詞の正しい使用法がわかる。 ・副詞を使って物事をくわしく見ることができ
る。

過程 ・文中の不合理な点に気づかせる。 ・板書して研究してみる。

・副詞を使って短文をつくる。 ・正しい副詞の使い方について話しあう。

〈四年一組〉

新出漢字指導

目標 ・かんたんな辞書の引き方になれる。 ・漢字について正しく書けるようになる。

・漢字の使用を理解する。

過程 ・新出漢字についての辞書の引き方 ・音訓索引 ・漢字学習帳の引き方競争

・新出漢字をつかつての語い調べ ・空中書き

・画数、旁、冠、脚について ・漢字競争

〈五年一組〉

漢字の音と訓の区別

目標 ・漢字の音と訓の区別を知る。

過程 ・音訓いづれか片方をしてしている文字の訓音を知る ・未知の文字の音訓を区別す
る。

〈六年二組〉

転音 約音

目標 ・転音約音のおこつたわけを理解する。 ・正しく使うことができる。

過程 ・例について話しあう。 ・ローマ字で表記し気づいたことを話しあう

・自分でいろいろ例を集め研究する

どの教室でも短冊黒板や、フラッシュカードや、その他直観化、興味化のための種々なテクニックや先生たちの創意工夫が十二分にここでは駆使されている。子どもも先生も活発に活動して、ぼんやりとりのこされている顔が見当たらないのは、お手のものになっている証拠であろう。

文字をおぼえること、語法についての基本的な知識を整理すること、文章をスムーズによむこと、矯正治療、等がこの課程の内容のように思われる。取材は国語教科書が中心となり、それに作文、生活課程での諸作品が加えられている。そこで、系統を追つてということ、教科書の排列に従つてということになるのであろうが、これは教科書によつて異なるので、実さいの指導をみってみると単純から複雑へ、易から難へという程度のことであるらしい。

必要感ということは全て生活課程の方へあずけて、ここでは興味に訴えることに専ら力を注いでいるようである。だから、生活のどのような場面でそれが必要であるかを自覚させるのは、この課程の第一義の目標ではない。知識を整理する興味、しゅう集する興味、

速度や美観への興味、競争の興味等が、この課程の学習を進める原理となつている。生活課程の中でおこなわれる「よみかき」のドリルが徹底的に「必要」によって進められるのに対比して、興味深い。これによつて適時性と系統性にこたえ、生活に対して技術が先行することを可能にしようというのである。極端な言いかたをすれば、こゝで行われているのは「国語遊び」である。

このようにして学ばれたものはどのような学習効果をもたらしているだろうか。漢字修得についてみることにしよう。

○よみかきで漢字を学習する目的を分析して

- ・漢字自体の習得、漢字一字一字の字画、よみ、筆順を習得すればよい。
- ・習得した漢字を適当な時期に適当な場所に又は適当な語いとして使用出来ればよい。
- ・習得した漢字を日常、常に適確に活用する。
- ・未習文字や語いを自学で理解習得活用出来るようにする。(主に言語生活への積極的態度を養う) としている。

今年の七月に、文部省発表の「児童生徒の漢字を書く能力とその基準」を用いて教育漢字八八一文字についてテストした結果は、概ね文部省発表より上まわつている。それによつてみると、習得文字数と知識指数との間にはほとんど相関関係はないとの報告がなされている。結論としては機械的なドリルと同時に、経験の場の頻度の増大と言語生活の必要度の増強が必要であることが確認された。すなわち、知っているはずだが使わない、あるいは使えないという現象を救うのでなければ過去の教科別カリキュラムと同じことになつて生活学習を計画する意義が失われるというわけである。

教育用漢字習得調査と同じころ調査の意図なしで書かれた日記、作文、学級新聞、個人研究報告を分析してこれを比べた。

調査の結果の一般的な傾向は、一般に習得した文字数の多い子どもはよく活用ができる。テストに書けなかつた文字の多い者ほどテストに書けないと文字の利用度が大きい。未習文字の活用も相当ある。低学年の時から漢字に対する魅力を感じているなどがわかつた。

テストでよく書けた文字は、子どもに関係の深い文字、学習頻度の多い文字、簡単な文字であつて、よく間違えた文字は、複雑な文字、意味のむずかしい文字、類似した形の文字、学習頻度の少ないもの、子どもの生活に縁の遠いもの、等であつた。文字と経験のマッチが最も必要であろう。

テストに書けて、活用できない原因は、①漢字でかくのは面倒くさい(これは機械的ドリルの強化でも解決できる) ②経験と文字が結びつかない(生活の場でのドリルによらねばならない) ③漢字一つ一つの音訓の理解不十分(機械的ドリルの強化でもやれる)

④語法熟語の理解不十分(生活の場でのドリルが必要であろう)となり、学習しないが活用する文字の傾向は、子どもの生活に関係の深い文字、よく目にふれる文字、簡単な文字、基礎課程以外の学習で頻繁に学んだ文字ということになる。

以上のことは、おそらく文字習得以外の語法や読みについてもいえるであろうと思う。

ここから出せる結論は、生活経験の拡充の場が春日井附小のように充実している場合に、その上へのせられてはじめて、このような興味を原理とする機械的な課程が意味をもつものとして成り立ちうる、もし、生活課程が貧しいままでこのような基礎課程を強化するならば、生活と学習が分裂して、知っているが使えない人間を育てる結果になろう、ということである。生活の場の拡充を先にして、そこからの必要からのみ3Rsを(※)学習を進めようとする論は、あるいは愚直にすぎるかもしれない。一般に生活学習を強調する学校では、3Rsについてはテクニックが素朴にすぎるといふ批評もある。その点については、この学校のような基礎課程が生活の場でのドリルの効果をさらに能率化することに寄与するであろうことは疑えない。しかし両者がわれてしまはないで、子どもの生活の中で統一されるようにするにはどうしたらいいか、それはこの形でおこなう場合の一つの重要な問題である。

なお、念のために申し添えておきたいのは、この学校では、経験または日常学習の場で折々身につけた方がより効果的であると考えられるものは、基礎課程から省いて生活課程にゆづつてあること、いいかえれば、生活課程は、実さいに使うことによつてドリルする

基礎学習指導の面を担当していることである。

(20-22ページ ※は原文のまま)

(〈けいさん〉を省略一河野)

こうして形式的な面からくる抵抗を全て機械的に克服しておいて生活課程でそれを使用することによって内容をもたせる、生活課程の側からいえば、このコースのあることによつて形式的な面で単元が挫折するのを免れる、というのが春日井附小の特色である。

単元を進める途中で、特に必要なものに対する応急的な技術指導は直前直後の指導として行われている。

この二本立ての結果、目的は十分に果されてますます自信を深めている、と阿部氏はいう。おそらく世間にかしましい学力低下論に対しては有力な反証を提供しているものといえよう。しかし、この二本がいかにかにして一人の子どもの中に生きたものとして統一されるか、そのためにどのような工夫が必要か、ここに最も重要な問題がある。興味と必要の二本立の統一ともいえよう。春日井附小はそれを探求して今日に至つた。この学校の基礎課程を参考にする人々はこの問題の研究と絶えずむすびついて実践して行くのでなければ、例の才能教育がおかしている誤ちをくりかえすであろう。

(22-23ページ)

おわりに

1949年から1952年までの、コア・カリキュラムのもとでの言語学習指導の実際をうかがうことのできる資料を6点紹介した。期間としては約3年半という、短いものであるが、当時のカリキュラム運動の動向をふまえると、この時期の変動は大きいものであったと思われる。

資料は、時間軸に沿って配置した。順にごらんいただくと、この3年半の間におこっている言語学習指導の位置づけや方法についての変化を感じ取っていただけるだろう。このことについては、別の拙稿(「コア・カリキュラムにおける国語学習指導についての考察」『教育学研究紀要』第45巻 2000.3発行予定 中国四国教育学会)で考察を試みた。そこでは、紙幅の都合もあり、資料を十分に引用できていない。本稿とあわせてごらんいただければ幸いである。

「はじめに」でも述べたように、当時のカリキュラムについての資料は、計画の段階のものも多く、学習指導の実際をうかがうことのできるものは少ない。しかし、現代的な視点から再検討、再評価するためには、当時試みられた「新教育」で、具体的にどのような学習が成立していたのか、という視点からの検討が不可欠であると考えている。その基盤になるのは、資料である。今後も、資料発掘と定位のための試行を続けたい。

今回とりあげた「カリキュラム」誌は、復刻版が刊行されており(1982.2.25 日本図書センター)、閲覧することは必ずしも困難ではないが、国語教育史研究の面からは、管見ではあるが、この資料を対象とした考察はほとんど未着手の状態であると思われる。今後、教科(国語)単元学習の実践だけでなく、コア・カリキュラム、地域教育計画などのカリキュラムのもとでの言語(国語)教育実践についても、考察の対象としてとりあげる必要があると考えている。

注

敗戦直後から一九五〇、五一年ころにかけて、とりわけ一九四七年後半から四八、四九年の時期に、わが国の教育現場では、カリキュラム改造のさまざまな試みがなされた。それらは普通カリキュラム運動の名で呼ばれている。

カリキュラム運動は、教師と学校が近代以降のわが国の教育史上はじめて、教育内容編成の主体であることを認められて取り組んだ運動である。(中略一河野)

戦後のカリキュラム運動は、超国家主義的統制や干渉が一応排除され、教育内容・教材の編成が教師と個々の学校の自由に委ねられる状況のもとで、その展開をみた。また、戦前の実践が私立学校や東北地方などの自覚的な一部の教師の運動に限られていたのに対し、カリキュラム運動の規模とエネルギーは、戦前とは比較にならぬほど広くかつ大きかった。

さらに、カリキュラム運動の内実にやや立ち入ってみれば、教育内容・教材編成の基軸的要素として、地域の生活現実、子どもの欲求・興味、生活経験なども、はじめてわが国の公教育に市民権を得るようになったといつてよい。これらの諸要素は、国民学校までの教育では教授＝学習指導の方法的側面から考慮されることはあっても、教育課程編成や教材編成の原理的・内容的側面から考慮の対象をされることはきわめてまれであった。これらの諸要素が戦後において一般化され普及されていく過程で、第一次米国教育使節団報告書や新教育指針、一九四七年の学習指導要領などとともに、カリキュラム運動の果たした役割は小さくならなかった。

こうして、かつてない規模と巨大なエネルギーをもって展開されたカリキュラム運動において、「地域」と「子ども」を内容的・方法的原理の主軸としつつ、基本的には教師と学校の創意と主体性において教育内容・教材が編成されるという近代教育の原則が、わが国の公教育のレベルでもようやくその実践的展開の第一歩をふみ出した。しかし、それはあくまでも第一歩であった。

(肥田野直・稲垣忠彦編『教育課程(総論)』一執筆は水内宏氏— 473-474ページ)

文献

安藤初麿 「低学年の基礎学習をどう展開したか」

(「カリキュラム」3号 1949.3 誠文堂新光社 26-28ページ)

太田速男 「単元学習における国語指導」

(「カリキュラム」11号 1949.11.1 16-19ページ)

森久保仙太郎 「文字指導について」

(「カリキュラム」33号 1951.9.1 33-35ページ)

風間清 「国語ドリル学習の指導」

(「カリキュラム」36号 1951.12.1 34-36ページ)

小島忠治 「基礎学習の生態 茨城県静小学校の場合」

(「カリキュラム」48号 1952.12.1 17-18ページ)

皆川正治 「基礎課程は生活課程と切り離して 春日井附小の場合」

(「カリキュラム」48号 1952.12.1 20-23ページ)

肥田野直・稲垣忠彦編

『教育課程(総論)』 1971.5.25 東京大学出版会

※引用文中の旧字体は、新字体にあらためた。かなづかいは原文のとおりとした。