

「国語能力表」の成立過程に関わる戦後日本の社会的背景

小 山 恵美子

帝京大学大学院教職研究科

要 約

本研究では、すでに指摘されている戦後の学力低下問題に焦点を当て、その批判の内容を再検討し、「国語能力表」成立に与えた影響について言及した。当時の学力に関する批判については、

- ・敗戦前後の混乱期における学力低下の問題
- ・戦後の教育改革に対する批判

に分けてその内容を示した。その結果、学力低下に関する批判は、戦前・戦中・戦後も一貫して基礎学力の低下という観点からのみ批判されつづけてきたという事実がある一方で、新たなアメリカのカリキュラムを導入し、やや強引ともいえる結び付け方で、コア・カリキュラムを離れ、新しい教科カリキュラムの構想を理論づけようとした動きが国語科教育においてあったことを見出すことができた。

また、もう一方で、アメリカの教育課程をどのように受容したのかをカリキュラム論と指導方法論の両面から追究し、そのことが「国語能力表」の成立にどのような影響を与えたかについても具体的に検討した。

キーワード：日本人の読み書き能力調査 経験主義教育批判 国語科単元学習批判 ホーレスマンリンカーン実験学校 ストレートマイヤー IFEL

1 本研究のねらい

戦後になって学力が低下したと批判を受けたことは、すでに周知のことであるが、具体的にどのような批判があったのか、明確に整理されているとは言えない。管見では様々な立場からの批判があり、そのことに関してはさらに具体的にみておく必要がある。「国語能力表」の成立は、昭和 25 年には一つの案として（筆者注：「中間発表」として研究雑誌を通じて提出されているものがある）示されていると捉えるならば、時期としては戦後の学力低下の問題を乗り越えるための一つの試案として作成されたと考えられる。

その背景として、戦中から敗戦直後の学力、その後の新教育で培われようとしていた学力、新しい国

語学習の目指していたものがあるが、それぞれに対する批判の内容は混在し、戦後の経験主義的・総合主義的教育としてまとめて批判を受けているように見えるからである。

本研究では、戦後の学力低下に対する指摘を整理し、戦後の学力が低下したといわれた内実を探る。その上で、当時のカリキュラム改訂の方向性とアメリカの理論の受容の問題を検討し、「国語能力表」の成立過程に与えた影響を明らかにする。

2 戦後の学力低下の実態

(1) 敗戦前後の混乱期における学力低下の問題

敗戦前までの教育は、超国家主義的・軍国主義的教育として批判を受けた。と同時に、子どもたちの

学ぶ状況や生活環境が困窮を極める状況であったことも周知の事実である。しかし、そのことを取り上げて学力低下の問題に触れているものは、管見では意外に少ないようにとらえる。それはなぜか。推論の範囲内ではあるが、学校という機能が低下していたことが招いた学力低下であったことから、教育関係者はそれを「学力」の低下とは声高に言おうとしなかったし、いう立場になかったということが考えられる。しかし、そうではあってもそのような子どもたちの状況を指摘し、社会として改善を望む以下のような指摘もあった。

羽仁説子は、戦後間もない時期に、荒廃した子どもたちの状況を示し、彼らをとりまく青年や大人たちに、広く社会道徳を含めた教育を行うことを切なる願いとして述べている。少し長くなるが当時のありようを以下のように引用して示すこととする¹⁾。

いまだに家のない小さい子がはだして街をさまよい、アメリカの視察団を驚かしたという。留置場にはものを盗んだ少年達があふれているという。政府は文化国家をつくると立言しているけれど、そのなすところは戦後対策——国民の衣食住に対する窮迫は子供たちのうえに無数の暗いかげをおとしている。都会ではバラック住いが多く、やけないところでは同居が多く、調査によれば平均人数と畳数とがほとんど同じという落着かない生活なのだから、子供たちの精神的に肉体的に受けつつある影響にはおそろしいものがある。(中略)

文部省がほこる就学率九九%の日本の国民学校卒業生は、四年あるいは三年の実力しかもっていない現状である。そしてその実力のおちた子供がたたきこまれたものは、ファシズムのあやまった民族主義、われのみたかしとする利己主義、神秘主義である。その排他的保守的な空気のなかで子供たちは、ひろい、子供らしいほこりを失ってしまったのである。

羽仁は、さらに学校の問題にも触れ、「現状のままであるならば、ほとんどの子供たちは学校へいっ

て群衆になることを教わってくるようなものである。彼らはそこでさまざまな友だちから闇市をさまようことをならい、かけ遊びをおそわり、盗みをみ、みだらなはなしをきくのである」と述べ、学校改革こそが急務であると厳しく訴えている。

また、当時の社会環境が背景となって学力が低下したと当然指摘されるような以下のような状況もある。天田邦子は、「学校教育の崩壊」として、学童疎開の困窮した実情、「決戦非常措置要綱」による教育活動の停止、国民学校における奉仕や訓練の増加を取り上げて以下のように論述している²⁾。

このように、初等教育から高等教育にいたるまで、決戦下の学校生活は著しく歪められ、就学者も実質的には不就学に近い状態に置かれ、学校教育は機能麻痺に陥った。総力戦を遂行する学力として、高水準かつ献身奉公する質の学力が、従来の教育実践の積み重ねや、文化・科学研究成果を総動員して構想され、その学力形成を目指して学校制度と内容の改革が実施され、ようやく新教科書がそろいかけた頃、すでに無謀な戦争が国民生活と教育の場からその教育活動を展開する条件を失わせていた。学校のエデュケーション計画が崩れていくと、学校教育で形成される学力は、極度に低下し縮小するほかはない。この低下した学力を補充し、皇国民錬成の学力内容を改革することが、敗戦後の教育における戦後処理の大きな課題となった。

天田は、戦時中の教育も、系統性を伴った総力戦下の国力としての高学力を目指していたし、国防策としてではあるが科学技術の向上も急務であったとしている。しかし、それは、敗戦までの過程で崩壊せざるをえなかったのである。

さらに、碓井岑夫は、「(引用者注：戦後の) 学力低下問題が、いつ、誰によって指摘され、広がっていったかは定かではない」としながらも学力の問題が論議され出したのは「昭和二十四年頃からである(広岡亮蔵によれば、二十三年頃であるとも述べられており、若干の開きがある。)」とし³⁾、

敗戦後の社会的な教育問題は、戦争の傷跡が子どもに投影した食糧難、住宅難、さらには社会的混乱による子ども・青年の体位の低下、浮浪児、非行、劣悪な教育条件などであった。(中略)教育関係者よりもまず父母が、学力低下にたいして漠然とではあるが、批判や不安を感じはじめた。「最近の子どもは集会をうまく運営し、さまざまな場で自分の意見を率直に発表できるようになった半面、漢字の読み書きや計算の学力がおち、県庁所在地や歴史上の重要人物などという常識に欠けるという批判」であり、それを可能にしたのは父母たちの戦前の教育経験と確固とした知識(学力)であった。いわば、父母たちが持っていた常識としての学力と子どものそれとの間にギャップがあることが判明してきたのである。父母国民がわが子の学力低下に気づきはじめた背景には、戦後の混乱期からの脱出の兆候がみえる。生活に若干のゆとりが生じてきて、教育や学力に気を配りうる階層がでてきたのであろう。

と、戦後の混乱期における学力低下の実態を社会的な側面から具体的に示している。また、低下した学力は、「読・書・算」の基礎学力である点、指摘された時期が都市部と農村部とでずれがあった点にも触れている。加えて、碓井は、戦後間もないころの学力低下問題が、その後の学力問題において基礎学力＝学力論のイメージを国民に広げることになり、学力とは何かを具体化する論争に発展していく契機となったとしている。

一方で、敗戦前からの教育に対する超国家主義的教育以外の内容面においての批判も盛んに行われていた。その一例として国語科の例を以下に要約して示す⁴⁾。

- ・話し方、聞き方の教育が実践として少なかった。
- ・何も発言しなくても考査ではよい成績を取る子どもがよく見られていた。(子どもは「忠実な聞き手」であった。)
- ・知識としては覚えていても、「役立てることが

できない。(知識が身についていない。)

- ・「機械的な言語指導」と「趣味的な文学指導」であった。(教科書中心の教育であり、読み方中心だった。)
- ・文字教育が科学的ではなく、文学の指導の中に含まれてしまっていた。

これは、ある座談会の席上で語られた記録の概略である。ここには、戦後になってからの、児童生徒の立場で学習を捉えていこうとする姿勢や、主体的に話し表現する子どもを育てようとする姿勢をみてとることができる。

以上に見られるように、敗戦後すぐに、アメリカから導入された新教育とは別な意味で、すなわち戦前・戦中との比較、戦後の子どもたちをとりまく生活環境とかかわって学力低下を危惧する声はあったのである。統計的にみても、特に昭和22年という年は、小学校教員の数(229,459人)も、児童数(10,539,388人)も、小学校の数(24,997校)も、他の年に比して最も少ない。また、終戦当時は、施設面でも十分に子どもたちを受け入れる状況ではなく、校庭などを使った「青空教室」や午前組・午後組に分けて授業を行った「二部(または三部)授業」も行われていた事実がある⁵⁾。歴史的な事象を見ても、公職追放の開始が1946年2月、その後同年6月に日本教職員組合が結成されている点を鑑みると、最も教育環境の復興が急務だった年代といえよう⁶⁾。これらのことと、この後の経験主義的な教育に対する批判は、基礎学力の問題と連動しているとはいえ、区別してとらえていく必要がある。

また、青木誠四郎は、学力低下の原因は「戦争中の教育の空白時代」に求める必要が一つにはあろうとしながらも、「学力をどのようなものとしてとらえるかにより、その批判は妥当ではない」と戦後の初期の時期にすでに述べている。青木によれば、学力とは「計算ができるというそのことでなく、そのようなものを実生活の理解に役立て得ること」であり、「生活態度というべきものをも、学力」とし、「学力が知識そのものに偏向して考えられていた」これまでの学力の概念そのものに疑問を呈している。し

たがって、戦後間もないころに指摘された学力低下については、「生活の理解能力と、生活態度」というものをも学力の視点から捉える必要があるとも指摘している⁷⁾。

このようにして、学力とは何かという問いを持ちつつ、しかし、基礎学力は「読み、書き、計算」の技能であり、またそのような力をつけさせたいという世論の後押しを受け、以後の学力低下批判も形成されていくこととなるのである。さらにもう一つ付け加えるならば、敗戦当時、国語科は、修身などとともに廃止されるのではないかと不安に思っていた教育関係者もいたという次のような事実もある。坂口京子は、

戦後国語教育改革の中心となった石森延男は、1951（昭和26）年5月、戦後直後に発せられた第四教育改革指令「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」に続き、「おそらく国語科も同じ運命になることと思った」とした上で、民間情報局（CIE）の係官ワンダリックが「国語科は、そのままつづけていく」と告げた時の「嬉しさは、いまだに忘れることはできない」と述べている。

と述べ、ここに「戦前の教育において国語科も修身科等と同様、国家主義的な思想形成の側面を担ったという自覚」があったことが示されているとする⁸⁾。

日本は、他国に対して行った植民地政策において日本語に関する同化政策を行っていた⁹⁾。そのような経緯のもと、戦後は教科書も墨で塗られたのである（筆者注：軍国主義的な内容を排除した、いわゆる「墨塗り教科書」）から、占領されたのちには、当然同じように日本語という言葉も英語に変えられるだろうと覚悟したはずである。また、実際日本語をローマ字化しようという発想もあった¹⁰⁾。しかし、坂口によれば、アメリカにはその様な考えはなく、「アメリカによる対日教育構想において国語科の存続は戦前から一貫したものである」であったのである。また、一方でCIEと国立国語研究所が共同で行った「日本人の読み書き能力調査」(1948.8)の結果¹¹⁾により、

漢字の廃止は免れることになるが、「教育漢字（881文字）」の改定に見られるような、日本語表記の改革は進められることになる。このような中において、無事に生き延びることができた国語科をどのようなものにしていくか、戦後の国語教育改革には、日本側においてもより一層拍車がかかったことは十分に考えられる。

こう見ると、戦後間もないころから「国語科」をどのようなものとするかという教科としての国語科を構想する考え方はあったととらえる。しかし、そこに、経験主義教育も同時に導入されたというのが現状であると見る。

(2) 戦後の学力調査

経験主義教育に対する批判を取り上げる前に、「日本人の読み書き能力調査」等の戦後の学力調査の実際を概観しておく必要がある。同時に、「国語能力表」を作成する際にそのような教育調査はどのように利用されたのか、確かめる必要もある。

学力調査は、戦前・戦中にもあり、「国語能力表」が刊行される前までについては以下のような資料によりその調査結果を見ることができる。

①文部省国民教育局『壮丁教育調査概要』（昭和6年から17年）

②国立教育研究所『日本人の読み書き能力調査』（昭和23年8月）

③国立教育研究所「国語の学力検査問題の作成に関する研究」（昭和25年）

④日本教育学会「義務教育終了時の学力調査」中間報告（第1回発表会：昭和26年11月）

①は、徴兵検査の際に全国の成年に達した男子（壮丁）の学力状況を調査し、青年教育の参考にするためのものとされ、明治期に始まり、昭和17年まで続いているものである。昭和17年の時点での、国語に関する調査結果は以下のように示されている¹²⁾。

・漢字の読みは、逐年高くなっているが、児童生徒と壮丁との差異はわずかである。

・漢字の書き取りにおいては、児童生徒に比して壮丁が逆行する。

すなわち、青年は学校を離れると読む経験は多い

が、書く経験が少なくなるという傾向を表している
と述べている。内容は、主に漢字の読み書きに関する調査である。

②は、戦後になって CIE の勧めと協力により設置された読み書き能力調査会が行った全国的な調査であり、成人日本人の2万人を対象として行われている。この調査は、「世界でも類のない大がかりな科学的」調査であり、「言語学、国語学、心理学、教育学、社会学、統計学および出版の各分野にわたる専門家の総合的な共同調査として日本ではじめてのもの」であるとしている。この調査の目的は、

- ・難しい日本の文字は、どのくらい理解されているのか。
- ・日本の文字をどの程度優しくする必要があるのか。
- ・小学校において言語（文字）について、どれだけ教える必要があるか。

などと示されている。すなわち、漢字に代表される日本語の文字の難しさを払拭し、簡素化することを狙いとしたものであった。結果の概略は、平均78点(100点満点中)、満点は4.4%、完全文盲は1.7%であり、この調査結果は、「日本人の言語能力が高いことの論拠にも、漢字能力の低さの根拠にもなり」、両極の解釈が可能になってしまうものであったといえる¹³⁾。さらに、日本人が正常な社会生活を営むのに必要な文字言語を理解する能力は、学校教育を長く受けるものほど高いということがわかった。その上で、「国語教育の技術の改善」と「文字言語そのものの改良」が提案された¹⁴⁾。また、別の資料には、この調査の結果として、

- ・読み書き能力におよぼす文化的要因のうち、教育的要因が一番大きい。
- ・義務教育における国語教育の効果は必ずしも社会に出て正常な生活を営むに必要な能力をあたえることを果たしていない。
- ・言語資料を十分活用していない。

なども示されている¹⁵⁾。つまり、先に示したように、学校に行けばいくほど読み書き能力は高まるという結果であり、漢字を思い出して書く能力は、極めて低いことから、学習する漢字の量をもっと減らして、

その用法を規定するべきであろうという結論に達している。

当時、米国教育使節団の勧告もあって、日本語の表記をどうするかは社会的関心も高かった。日本側の委員の中にも、ローマ字採用論者はいた。その一人の柴田武の論を以下に示す¹⁶⁾。

…さきに結論を述べよう。けっきょく（ママ）ローマ字にならざるを得まい。国字、国語の多くの問題はローマ字によってすべて解決し、そして今こそ願ってもないいい時期と思う。（中略）将来の国字はローマ字以外にないのである。ローマ字に反対できる絶対的な理由を見つけることは不可能である。（中略）国字はけっきょくローマ字にゆきつくよりほかはない。思いきって切り札を出すべきである。（現代仮名遣いに直す）

上記の表現からは、柴田の落胆とも、諦めともとれる感情が伝わってくる。日本側はほぼ満点を取らないと「読み書き能力」があるとはみなさなかつたとも記述されている。しかし、一方で、当時の「読み書き能力調査」の CIE 側の担当者ペルゼルは、「私は日本側報告書が占領軍ではなく、日本人の報告書となるよう、自分の示唆は最小限に止めたつもりです。」と述べ、また「実際テストの結果は、現行表記法による識字率が非常に高いことを示しており」として、結果が好成績であったことを認めている。この結果からも、CIE は基礎資料としての調査を実施し、その結果いかんによって今後の方向を協力的に検討しようとしたことがわかる。結果として、昭和20年代後半から30年代における当用漢字表の見直しや平仮名、片仮名先習論のような文字の指導法の問題として引き継がれていくことになる。

③の調査は、先の「読み書き能力調査委員会」が本調査の傍ら施行した学校調査のために作成したもので、小学校四年生から中学校三年生までの、それぞれの学年に応じた国語の問題が作成されている。つまり、読み書き能力調査の成績と対照するために作られた一つの試案である。また、それぞれの学年

に応じた国語科の到達目標がどの程度到達しているかが測定できるようになっているものとしている。

問題は、大きく分けて

- ・「文章の理解」の問題
- ・「語の認知」の問題
- ・「語の想起」の問題

があり、それぞれについて作成の手順とできあがった問題が示されている。結果は、「読み書き能力調査」との相関が高いこと、「国語の学力調査」は、社会生活よりも文学的な意味を多く持った調査であったが、学校における国語教育が社会における言語生活の準備段階としてその機能がある程度果していることという2点を結論として示している¹⁷⁾。

④に関しては、資料が乏しく詳細は不明であるが、中間報告の内容が以下のように示されている¹⁸⁾。

- 一 学力基準の設定について 海後宗臣
- 二 テスト作成の原理と方法について 依田新三
- 三 標本抽出と統計的处理について 林知己夫
- 四 各テストの結果
- 1 国語科テストの結果について 石黒修
(以下略)
- 五 研究結果の概要について 城戸幡太郎

ここには、「日本人の読み書き能力調査」の結果との対比も示されており、それとの大きな違いがないことがわかる。

このような一連の調査は、文部省や国立教育研究所が行っていることから、「国語能力表」の成立過程に何らかの影響を与えた可能性はあろう。「日本人の読み書き能力調査」の実施が昭和23年8月、「26年改訂版(試案)」の編集会議の発足が同年12月、「能力表に関わる作業はほとんど終了(カンファレンス・レポートの記述による)」としている時期が昭和25年3月であることから、「日本人の読み書き能力調査」の結果を踏まえながら「国語能力表」は作成された可能性は高い。しかし、戦前・戦中からの一連の調査は、主に漢字の読み書きや語句の認識に偏っており、まさしく「読み・書き」に関する基礎技能に特化した調査であった。国語の「学力調査」とは、

どのような観点でどのような調査を行う必要があるのかについては、その後の昭和30年代以降の課題となったのであろうし、この時期をきっかけにして各地域でも盛んに独自の調査が行われるようになっていく。以後、国立教育研究所「全国・小中学校児童生徒学力水準調査」(昭和27年)や日本教職員組合学力調査委員会「国語の学力調査」(昭和30年)、「全国学力調査」(昭和31年)などへとつながっていくことになるが、調査方法が未分化であったこの時期においては、経験主義教育の別な面での意義や価値は、十分にとらえることができなかったとみることができよう。

「国語能力表」では、言語に関する知識・理解・技能面は、言語活動領域のそれぞれの能力項目としてちりばめられており、見た目には体系的・系統的に示したものとは言い難い。その点からみると、果たしてこれらの調査結果は、「国語能力表」の作成にどのように反映されたのか、またどのような関連性があるのかについて結論付けることは現時点では難しい。

(3) 経験主義教育に対する批判

一方で、上記の一連の学力調査と同時期の経験主義教育に対する批判(学力に対する)の代表的なものを1つ取り上げるとするならば、平湯一仁の以下のような論攷があげられる。

平湯は、文部省をやり玉に挙げ、「いかにも科学的だ合理的だとして借りてくる外国の児童心理学」がいかに子どもを無視した「非科学」的なものであるかを手厳しく批判する。その上で、コア・カリキュラムを「生活といい、課題といい、うっかりすると、ことばの魅力にひっかかるのであるが、根本的には、学校の独自の任務に対するまったくあやまった見解と、科学に対する無知にもとづく、きわめて危険な考え」とであると警鐘を鳴らし、「経験が大事だ、家庭が教育してくれるのだといっているうちに、目的意識的な教育そのものまでも否定する矛盾をはらみながら、教育を底知れぬ混乱に陥れるものである」と指摘している¹⁹⁾。いうまでもなく、平湯の学力観は、基礎的な知識・技能を示している。さらには、

東京高等師範学校附属小（以後、高師附小と記述する）における学力低下の指摘を取り上げ、「高師附属(ママ)といえ、きわめて激甚な選抜試験を経て、恵まれた特権的家庭の子弟が多く集まるところであり、文部省第一級の教師たちが、文理大、高師の日本一流の教育学者の指導を身近に受けながら、最も完備した施設の中で教育が行われる所であり、それこそ、最高の条件をもつといっても過言ではないはず」と指摘し、そのような中においても学力が低下したということは、もはやそれは全国的な問題であり、実験学校としての高師附小を通じてコア・カリキュラムを世に広めた石山脩平や梅根悟をも含め、批判をしている。

国語科としての批判の代表格は、国分一太郎である。国分は、アメリカから直輸入された新教育運動に代表される経験主義（プラグマティズム）に対して批判的な立場を取り、綴り方運動などに代表される伝統的な教育における経験主義教育を標榜した。ここでは、主に小学生における学力低下の実態を報告している。低下の内容は漢字の読み書きや計算問題が中心となっており、その問題点として国分は、「とうてい新聞の字づらさえもよみこなせまい」、「事実算（ママ）などとなると、村の子どもなどには、なかなかむずかしい」と、生活の理解能力以前に備わっていなければならない基本的な力の欠落を指摘している。「自分の気持ちを書くことができない、ことばの意味を理解していない、1日が24時間であることを知らない子どもたち」を生み出してしまった教育のあり方について、国分は警鐘を鳴らしているといえるのである²⁰⁾。

国語科は、コア・カリキュラムにおいては、用具教科として位置付けられることが多く、用具教科という一つの教科としてのことばの力をつけるために系統化を図る試みがなされた。各地で試行された「能力表」や「系統案」などはその典型であるし、文部省の「国語能力表」もその延長線上に位置づけられる。

飛田多喜雄によれば、当時の状況で「終戦を転機として」、「従来の教師中心の暗記主義でなく生活問題を中心に、生きた経験学習を自発的にさせるには

どうしたらよいかが問われるようになった」とし、「社会生活中心のカリキュラムは、社会生活を経験的に教えていくことになるから、当然、これまでの教科並列主義ではやりにくくなる」とする。さらに、「したがって教科のワクをはずし、重要な経験を選択し、それに基づいて学習活動を展開することになるから、経験のカリキュラムを編成しなければならなくなる」と、コア・カリキュラムが取り上げられた経緯について説明している²¹⁾。

ここで問題なのは、コア・カリキュラムにおける国語科の位置づけである。そのことについて、倉沢剛は、コア・カリキュラムにおける言語指導の場として、4つを示している²²⁾。

- 1 中心学習（コア）における言語指導
- 2 技能の時間における言語の技術面の指導
- 3 情操の時間における言語の情操面の指導
- 4 他のあらゆる学校活動における言語指導

田近洵一は、総合主義的な国語教育について論究した中で、この倉沢の理論を「実地的な生活の場として設定した「中心学習」は、子どもが実地的な言語活動を展開する場であり、生活の用具としての言語は、そのような中心学習における実地的な「言語経験」を通してこそほんとうに身につけることができると考えた」と説明し、しかし、この倉沢言語教育観をこそ、国語教育では具体的にに取り上げて検討すべきであったとも述べている。つまり、用具教科としてではなく「中心学習」としての国語教育を発展させていく必要があったとするのである²³⁾。

上記の田近の指摘に異論はない。しかし、筆者は当時のこのような状況が逆に国語科をどのような教科とするかに関する混乱を招き、早いうちから教科としての国語科（それは国語科単元学習といういい方で従来の旧式の国語とは違ったものとされたが）を試行する考え方に傾斜していくベクトルとなっていったととらえる。

(4) 国語科単元学習に対する批判

高師附小の校長であった佐藤保太郎は、「現在、

全国的に最も広く行われているカリキュラムは、教科カリキュラムである」と『教育研究』誌の冒頭に述べている（1949.9）²⁴⁾。しかも、それは従来の古い教科カリキュラムではなく、「児童の生成（引用者註：生長の誤植か）に伴って未分化から分化に、総合から分析へと発展するので、この傾向によって次第に各教科独自の学習に分化するように指導すべきである」と述べ、新しい教科カリキュラムを作り出すべきであると主張している。昭和24年という年は、東京高師附小が新しい教科カリキュラムの研究に踏み出した年であり、コア・カリキュラムとの融合を視野に入れつつ、多様なカリキュラムの方向性を模索していた時期でもあった²⁵⁾。

では、当時の国語のカリキュラムはどのようなものであったのか。飛田多喜雄によれば、経験主義による国語科単元学習は、国語教育においては「やや立ちおくれ気味であった」とし、その理由を「社会科や理科のように作業単元に徹することのできない要素を含んでいた」し、「教科カリキュラムでも、活動を通して言語を学ぶ、学習の生活化という方向は考えられるのであるから、国語科における単元的方法も当事者によって真剣に研究された」と指摘されている²⁶⁾。すなわち、「生活経験という概念」をコア・カリキュラムにおいて専有的にとらえるのではなく、国語科に取り込んでいく方法を当時の教育者たちは見出したのである。その背景には、生活経験を中心課題とした学習の場において、言語の使用を系統的に組み込むことの困難さに気づいたということがあるのではないだろうか。

また、この当時「新教育」としていくつかのパターンがあったことも指摘されている。

飛田は、「新しい国語教育の方法」（昭和25年・西荻書房）の中で、

- (一)教科書中心の、一課一課を時間的に進めて行く伝統教材派
- (二)コア・カリキュラムとか生活教育課程の立場から、国語を用具教科と見、中心学習に対する周辺学習として言語技術の訓練に力点を置く立場

(三)広範囲教育課程の国語科として単元学習を推進している立場

を指摘し、この中の（三）の単元法の確立を推奨している²⁷⁾。最近では、4つの類型があったと指摘する浜本純逸のような立場もあり²⁸⁾、まさに国語科という教科をどのようなものとして確立していくかは、社会科の設立とあいまって相当混乱した時代であったととらえられる。また、浜本は茨城県教育界における学力に関する中央研究集会の発表を取り上げ、1952年ごろには新しい国語教育がすでに衰退し始めていたことを以下のように指摘している²⁹⁾。

…戦前・戦中に精神主義的な教育を実践してきた教師の多くは戦後の新教育気運にとまどっていたが、1947年に『学習指導要領試案』が出されるに及んで、「新教育」に取り組みはじめた。国語科では、1947年12月に『国語科編・試案』が出され、翌年1月から3月にかけて、全国を8ブロックに分けておこなわれた「伝達講習会」を通して、「新教育の国語科としての具体化は『単元学習』である」として伝達されていった。実際に単元学習が試みられ始めたのは、6月ごろからである。その後単元学習の試みは1950年に頂点に達し、1951年には現場の教師から懐疑的な意見も出されるようになった。そして、「新教育」及び国語科単元学習は、「学力が育たない」・「系統的な教育がなされない」という世評を受けて、1952年ごろにはおおかたの支持を得られなくなっていた。いわゆる挫折したのであった。

浜本はさらに、茨城県における学力低下の実情を以下の5点のように紹介している。

- ・生活環境・教育設備（教室・教科書など）の貧困
- ・新教育（単元学習）不理解または動揺
- ・新教育（単元学習）の欠点（基礎学力が育てにくい、系統性を欠く）

- ・指導力、指導法の問題（教材研究の不足、個人差・反復練習の軽視、活動中心）
- ・カリキュラム構成の問題

つまり、茨城県においては、この時期（1951年）にも戦後の復興がまだ十分に整っていない点、教育改革の実情への理解が追いつかない点、さらには、基礎的な習熟学習よりも新しい教育の教材研究に時間を取られたり、活動中心の授業になってしまったりする点に問題があったと当時の状況をとらえることができる。

また、田近は、浜本と同じように単元学習の衰えを指摘し、1951年以降の国語科における戦後新教育への批判を以下のように4つの観点でまとめている³⁰⁾。

戦後の単元学習の模索は、長くは続かなかった。一九四九、一九五〇年の各地研究は単元学習一色といってよいほどであった。しかし、一九五一（昭和二六）年の後半になると、ぴたりとそれは消えていたといわれる。そして、各方面から、戦後の新教育に対するさまざまな批判が出されることになる。その主なものを次にあげることにする。

（引用者注：以下概略を述べる。）

- ①能力主義からの批判（時枝誠記による）
- ②基礎学力としての「読み、書き、計算」の重視（『日本人の読み書き能力』（1951）、日教組第一回教研集会（1951）による）
- ③生活綴方の復興（実用的・機能的・技術的作文教育に対する批判）（国分一太郎による）
- ④文学教育の提唱（実用的・教養主義的・解釈学的文学教育に対する批判）（伊豆利彦による）

田近の論究は、単に基礎学力の低下という観点だけではなく、国語科として培うべき「文学教育の独自性」や「学習者の興味・関心や生活経験などへの着目」という観点をも含みこんで批判されたという指摘である。また、これらの批判を見ると、当時の

教育関係者たちには、「国語能力表」が実は内容的には系統性を有していたことは、問題にされていないということも指摘できる。もちろん、未完成でもあり、系統性が見出せるような構成の仕方ではなかった点には問題があるのだが、「国語能力表」のもつ特性に当時の教育関係者たちがあまり着目していなかった点も注目に値するといつてよいのではないだろうか。

最後に、教育社会学の立場から当時の単元学習に関する問題について述べている馬場四郎の論攷を取り上げる。馬場が指摘している新教育運動下での困難さは概ね以下のようにまとめられる³¹⁾。

- ・本来の「経験を通して学ぶ」ことは「単に直接的な経験の世界にだけ閉じこもるということではなく、直接的経験を舞台にして間接的な見えない遠い世界へまで理解を繰り広げていくということ」であるにもかかわらず、単元学習が「実際の場面において問題に直面し、これを解決して基礎的な知識技能を使いこなす能力を育成することに力を注ぐ」ため、「系統的に知識理解や技能を指導するということがとかくおろそかになって、実力のない子どもができあがる」という心配があること
- ・戦後間もない日本の現状においては「資材設備などが不如意で思ったとおりの指導ができない」こと
- ・「新教育の時代とはいいいながら、高等学校や大学の入学試験ではあいも変わらず、断片的な知識のテストが行われて」いること
- ・「教師に指導者としての大きな自由を与えている」が、「その反面現在の教師の教養の水準においては、この自由に伴う責任ある指導を行うことができる教師の数は意外に少ない」こと

馬場は、系統的な学習が、「経験を通して学ぶ」学習において実現しにくいことに加えて、評価の問題や指導力の問題があったことを指摘している。また、単元学習も、アメリカの理論が基盤になっているとして、ホーレスマン・リンカーン実験学校の研

究について次のように解説している。少し長くなるが以下に引用する³²⁾。

最近アメリカから日本に紹介された新しいカリキュラム研究のための書物の中に、コロンビア大学の、ホーレスマン・リンカーン実験学校の実践的な研究にもとづいたすぐれた参考書としてストレートマイヤーという人があらわした『現代生活へのカリキュラムの発展』という書物があります。ストレートマイヤーはこの書物の中でおよそ人間が社会生活を営んでいく上に直面すると思われるあらゆる場面を通じて、児童生徒の生長（ママ）発展のために望ましいと考えられる学習指導上のねらいをこまかく分析しました。この分析の表によってみますと、私たちが児童生徒の経験を育てていくためには、具体的な生活の場面を背景にし、またそれを地盤にして、たえず青少年の経験を充実発展させていかなければならないものだということが明らかになります。（中略）

このような行動の場面（引用者注：日常生活におけるそれぞれの行動の目的に即した場面）はおおむね子どもだけからなる生活ではなく、むしろ成人と子どもが一体になって営んでいく社会的な活動の場面なのです。すなわち子どもにとってその経験を拡充し発展させる生活の場面というものは、長幼一体の生活の場であることができます。子どもは成人の生活の様式やそのしかたをまねることによって、だんだん彼らのもっている幼稚な未熟な生活の方式を、行動的に複雑ないっそう高いものにたかめていくことができるのです。このようにして単元学習は、まず基本的には日常生活の場面を網羅的に拾って、その基本的なものをおさえていくということが第一にねらわれなければなりません。私たちは、しばしば「場数をふむ」「場馴れをする」という言葉を使います。私たちが一人前の人間に育っていく間には、数多くの場面に触れてあらたな経験を積みあげていくのです。したがって、経験を積むということはこの

ような場に馴れることであり、場におけるもっとも効果的な行動の方式を学ぶということであると思います。

すなわち、そのような学習の目的は、一つには「恒常的な生活の場における問題に順応する力を養うということ」であり、二つ目には「現代生活にいつそう適切な新しい順応の方式を発見し、それを新しいものに造りあげていくということ」であるとする。日常的な生活の場には、これまで築きあげてきた伝統的な生活も組み込まれているため、そのような学習になじむ（身につける）ことを踏まえて、日常生活を改善し、新しいものを見出していくというのである。

この考え方については、高師附小の昭和24年度以降の研究とも関連がある。いずれにしても、コア・カリキュラムからの脱皮を図った教科の単元学習の構想は日本独自の考え方ではなく、デューイ以後のアメリカの理論も背景に存在していたのである。

また、一方で、ストレートマイヤーを以下のように解釈した資料も当時存在していたことが分かった。末吉悌次によれば、「ストレートマイヤ（引用者注：「一」が抜けている。）の立場は経験カリキュラムに調和と統一と焦点とを与えるため、即ちそれをより組織的ならしめるために、生活場面を系統的に分析しようとするところにある。この正当な着眼と意図を成就しようとするれば、必然的に従来の経験中心主義は、再び学制的なる方向に進まねばならないと思われるのである。」と述べ、今後の進むべき新しいカリキュラムは、系統的なものであるべきであるということを、ストレートマイヤーを引用して主張しているように見えるのである³³⁾。

結局この生活分析は、従来の経験カリキュラムの欠陥の是正を企図したものであるが、その企図を完成するためには、その経験中心主義の立場を今少しく学制的なる方向に推し進めねばならぬといってよいと思う。このような主張の可能なことは、既に或る意味ではストレートマイヤーによっても暗黙の中に是認されていると

見ることもできないではない。というのはこの恒常的生活場面の分析表が、従来の学科カリキュラムの経験化にも利用され得るということがそれを暗示しているからである。学科カリキュラムを、より生活化して、経験の場に具体化することと経験カリキュラムを、学科カリキュラムの方向に推し進め、より組織的、系統的ならしめることは結果においてほとんど変わりはないのである。そして、このように経験中心カリキュラムをより学制的に、学科中心カリキュラムをより経験的に、改訂するということは、もともとカリキュラムが根底において学制的、経験的な性格をもっていることによって可能となるのである。(引用者註：付点は筆者が付した。)

ストレートマイヤーの立場とは、筆者の解釈ではあくまでも経験カリキュラムの不足を補い、改訂するもの、言い換えれば経験カリキュラムに子どもの立場からの系統性を加えるものであるととらえる。そうであるならば、末吉の論及は、ストレートマイヤーをかなり歪曲して解釈しているといえるのではないか。また、「教科カリキュラム」を再度取り上げるためのエビデンスとして巧みに利用したともとらえられるのではないか。

戦後の国語科教育は、教育課程をどのように構成するかに翻弄されながら、中心的には、基礎学力の低下という面から一貫して批判されつづけてきたという事実が明らかになった。さらには、新たなアメリカのカリキュラムを導入し、やや強引ともいえる結び付け方で、新しいカリキュラムを構想することを理論づけようとする動きが国語科教育においてあったことを見出すことができた。

もう一方で、当時の社会的背景を概観する際には、さらに、

- ・アメリカの教育課程の受容の問題
- ・教師に対する指導の問題

についても言及しておく必要がある。

3 アメリカによる教育改革やアメリカの教育課程との関係性

(1) 戦後の教育改革と連合国軍との関係

戦後教育の主に前半の時期³⁴⁾は、アメリカの教育改革により具現化された。

アメリカが具体的に教育改革にどのように関わってきたかを、時系列で取り上げると概ね以下のように示すことができる³⁵⁾。※を付したものは、教育改革ではないが、日本側への影響が強いと判断したものである。

〈1945年〉

- 10.2 CIEを連合国軍最高司令官総司令部(GHQ／SPAP)内に設置。
- 10.11 GHQ、民主化に関する五大改革を指令。(学校教育民主化)
- 10.22 GHQ、「日本教育制度ニ対スル管理政策」で軍国主義・超国家主義的教育禁止を指令。
- 10.30 GHQ、「教員及び教育関係官ノ調査、除外、認可ニ関スル件」で軍国主義的教員の除去・追放を指令。
- 12.15 GHQ、「国家神道、神社神道ニ対スル政府ノ保証、支援、保全監督並ニ弘布ノ廃止ニ関スル件」で学校教育から神道教育排除など指令。
- 12.31 GHQ、「修身、日本歴史及び地理停止ニ関スル件」で3教科の停止、教科書の回収など指令。

〈1946年〉

- 1.4 GHQ、教育使節団派遣を要請。及び軍国主義者の公職追放、超国家主義団体の解散を指令。
- 2.7 「米国教育使節団に協力すべき日本側教育家の委員会」発足。
- 3.5 第1次米国使節団来日。(3.30 最高司令官に報告書提出。国家主義・軍国主義教育や官僚統制の排除、6・3制など教育の民主化を勧告。)
- 4.7 GHQ、米国使節団報告書を発表。
- 5.17 CIEの指導で「暫定国史教科書」執筆の特別プロジェクト(家永三郎ら)発足。
- 6.29 GHQ、全学校の地理授業再開を許可。

7.2 極東委員会、新日本国憲法の基本諸原則を全会一致で採択。

10.12 GHQ、国史授業の再開許可。

〈1947 年〉

3.31 教育基本法・学校教育法公布。

4.11 日本教育制度刷新に関する極東委員会指令。当用漢字・現代かなづかい適用の国語教科書開始。小学校でローマ字教育開始。(4 年生以上。年間 40 時間以上必修。)

5.3 日本国憲法施行。

7.19 米国学術顧問団来日。(8.28 科学技術の再編成につき勧告。)

8.22 GHQ、追放教員 11 万名発表。

〈1948 年〉

3.4 GHQ、祝祭日の国旗掲揚を許可。

9.9 CIE 教育課長オア、教育委員に政党支持者・日教組員は望ましくないと発表。

10.4 教育長・指導主事等を対象とする初の教育指導者講習 (IFEL) 開催。(1952 年まで続く。)

〈1949 年〉

5.7 首相 (吉田茂)、講和条約締結後も米軍の日本駐留を希望すると声明。

※ 11.3 湯川秀樹、ノーベル物理学賞受賞

〈1950 年〉

2.13 東京都、「赤い教員」246 人に退職勧告。(レッド・ページ)

※ 6.25 朝鮮戦争始まる。

7.24 GHQ、新聞協会代表にレッド・ページを勧告。(レッド・ページ始まる。)

8.27 第 2 次米国教育使節団来日。(9.22 報告書提出。9.30 報告書発表。)

9.1 天野文相、教職員のレッド・ページ実施を声明。

〈1951 年〉

4.11 マッカーサー解任。(後任にリッジウェイ中将)

8.28 米国留学に関する「フルブライト法」に基づく日米教育交換計画に調印。(1952.7 第 1 回留学生出発)

9.8 対日講和条約調印。日米安全保障条約調印。

〈1952 年〉

3.8 GHQ、兵器製造を許可 (⇒朝鮮戦争へ)。

4.28 GHQ 廃止。対日平和条約、日米安保条約発効。

これらに加えて、GHQ の行っていた日本側の資料の検閲制度も、1949 年 10 月に廃止されたという記述がある³⁶⁾。

これらの背景からは、戦後の教育改革に関わるいくつかの事実が確認できる。すなわち、

- ・戦後当初は、GHQ、CIE の関与が大きいこと
- ・後半、第 2 次米国教育使節団報告書発表 (1950 年)、日米交換留学生制度の開始、対日講和条約の調印 (1951 年)、GHQ 廃止 (1952 年) などにより、徐々に戦後の復興、およびアメリカとの関係が改善され、日本における独立国としての機運が高まっていくこと
- ・湯川秀樹のノーベル物理学賞受賞 (1949 年)、朝鮮戦争の勃発 (1950 年)、さらに、兵器製造による朝鮮特需への兆し (1952 年) などから、景気の回復にともない、さらなる高度な学力に目を向ける機運の高まりが加速されていくことなどに見られるような、復興期・回復期の教育への転換に結びつくような社会的な背景もあったということがわかる。

(2) アメリカのカリキュラムとの関係およびそれらの受容の問題

しかし、もう一方で、(1) には出てこない、アメリカからのカリキュラムの受容はどのように行われたのかをみてみることにする。

小久保美子は、日本における国語科単元学習の 1 つの雛形となったと考えられるアメリカの「国語の単元学習」について紹介している³⁷⁾。小久保によれば、“An Experience Curriculum in English (1935)” は、米国における「全米国語教育者協議会」のカリキュラム委員会によって発表された報告書であり、わが国でも、梅根悟、倉沢剛、平井昌夫、倉澤栄吉、増田三良らに取り上げているという事実(引用者注：主に 1949 年から 1950 年ごろ)を示しながら、「しかし、その取上げ方は諸氏によっていろいろであり、本書に対する評価にも相反したのが見られる」と指摘している。例えば、倉沢剛が「他教科のカリキュラム改革にも大いに裨益する」と高い評価をしている一方で、梅根のように「教科別経験

単元の構想と試行の結果が結局伝統的な教科区分の埒（引用者注：かこい）を超えざるを得ない破目に陥り、「教科別の経験単元」ということが自己矛盾的概念であることを告白するに至っている」とし、教科別の単元学習の成立に関して懸念を示す考え方もあったことがわかる。それらを踏まえて小久保は、国語の単元学習は、梅根の指摘するような「生活に道具として機能する場合の言語経験」だけではなく、「生活経験の質を高め豊かにする文化的価値を有した言語文化財を取扱う言語経験」も必要であることを指摘し、1930年代のアメリカの国語科カリキュラムには、そのような側面もあったととらえている。

さらに進んで、小久保は、1940年代のアメリカの文献（“The Child and His Curriculum”：J. Murray Lee and Dorris May Lee）をもとに、アメリカにおける「単元学習」は、「言語経験と手を結ばずには進展しえない」ものであり、「単元学習における経験・活動のいかに多くが言語にかかわるものであるか」を以下のような具体的な特徴をもとにして示している³⁸⁾。

- ・日本において“Unit of Work”が、「作業単位」と訳され、「経験単位」とほぼ同一の概念として用いられたこと、および教材単位と対置的に示されたこと
- ・アメリカにおける「教材」は、我が国のように教科書教材を意味するものではなく、一般的規則や原則、テーマ、主題や話題、またはその資料を指す用語であったこと
- ・アメリカにおいては、「子どもの活動（経験）を豊富に組んだからといって、「経験単位」になるというわけではなく、「眼前の子どもから目を離し社会の問題や自然の環境を見渡して子どもの前に活動（経験）を用意するという当時のわが国の単元構成の仕方」では、真の意味での「経験単位」にはならないこと

これらの指摘から、国語科における言語経験が中心学習の経験とは切り離されて、用具教科の役割に準じていた経緯が理解できよう。しかし、本来アメ

リカにおいては、言語経験はカリキュラムの中核をなすものであったと小久保は指摘している。それは、倉沢剛の目指した「他教科のカリキュラム改革」と結びつくものであったのであろうが、その検討が未整理のまま、国語科という教科の位置づけが行われていくことになるのである。

また、坂口京子は、「アメリカによる対日教育構想」において、「国語科は戦後初期から開始すべき教科目として数学、自然科学等とともに示され、かつその筆頭に挙げられていた」点を指摘する一方で、その国語教育観には、「22年度国語科編（試案）」の日本語草案（井上敏夫資料）段階とCIEヘファナン係官の示唆を受けて成立した最終稿との比較により次のような差異があると指摘している³⁹⁾。以下、その概略を示す。

- ・ヘファナンの経験主義国語教育観に象徴されるように、CIEによる戦後教育改革は教科枠を存置しつつ導入されたカリキュラム改造であった。
- ・日本側は、国語科の枠組みを自明としつつ国語（ことば）と心性、人格との不即不離な関係を基盤とする国語教育観を提示した。
- ・「22年度国語科編（試案）」の日本語草案に「心性の発展」として記された内容は最終的に「能力」さらには「総合的な言語能力」として把握され、日米の国語教育観の差異はその包括概念に内包されることで十分に顕在化し得なかった。
- ・ヘファナンの国語教育観の基盤には、「子供中心主義」の思想があり、日本側は、基盤とすべき言語観を起点として国語教育を形成した。つまり、日本は、戦前からの言語観（引用者注：言語教育は、心の教育であり、国語教育は一貫して日本的な感じ方、味わい方、行動の仕方を教えているというような、戦前の国語教育を見直し、問い直す立場）を継承しつつ経験主義的理念を摂取した。

このように、日本にはもともとの伝統的、潜在的

なカリキュラムが存在し、それらを排除するのではなく、それらの上にアメリカのカリキュラムを受容していったのだと坂口はとらえている。つまり、橋本美保も指摘しているような、戦後の日本の教育改革をめぐる「日本型潜在カリキュラム⁴⁰⁾」は、国語教育にも存在し、戦前の国語教育の再認識を行いながら、「児童中心主義」などの新しい考え方をもとり入れ、カリキュラムとしての見直しを図り、別な意味での国語教育を構想していったのだととらえられる。さらにまた、橋本の指摘によれば、CIEは共通して「文部省をはじめとする多くの組織改革において、まず自主的な研究活動に基づいた改革案を提示させた後でそれに対する評価やアドバイスを与えて協議を進める方法」をとっていた。坂口の指摘する「22年度国語科編（試案）」の日本語草案においても、そのようであった。つまり、当初から教育改革においては、超国家主義的内容以外は、日本側の考え方をくみ取りながら、新しい方向性を生み出していったのである。

4 教師の指導力、指導者養成との関係性

(1) IFEL の存在

GHQは戦後間もない時期から、前述の年譜のように段階を踏んで国家主義的教員の公職追放を行った(1945～1947年)。1947年8月には、11万名の教員の追放が発表されている。

その一方で、GHQは、1948年に、教育長・指導主事等を対象とする初の教育指導者講習(IFEL)を開催している。「IFEL」とは、“Institute for Educational Leadership”の略称であり、占領下において民間教育情報局(CI & E)が教育指導者の再教育のために行った講習会である。1948年10月から1952年3月まで8期にわたって開催され、全国から9300名を超える参加者があったと記録されている。初期は、教育長や指導主事の要請に重点が置かれたが、第5期からは大学における教育担当教員の養成に力点が移っていった。また、初めの1期、2期は特にCIEの強力な指導のもとに行われ、CIEはIFELによって、日本の教育指導者たちに米国流の

新教育を学ばせ、彼らを通じて日本の教育界にその考え方を浸透させようとしたともいわれている⁴¹⁾。

IFELで行われた指導内容の初期と後期(1951年)を比べると、明らかにその意図が違ってきていることがわかる資料がある。「国語能力表」やその「中間発表」が公になったのが、1950年から1951年までの1年間であるが、ここでは、その前後に指導者講習会の内容がどのように変わって行ったのか、国語教育をどのように位置付けようとしていたのかに関わる点を検討する。

(2) IFEL 初期のころの指導内容

松本喜美子は、1949(昭和24)年1月から3月に第2期のIFELを受講した、神奈川県教育委員会指導主事である(東京女子高等師範学校を卒業し、千葉県及び神奈川県下で高等学校の教員をしていた)。教育委員会法ができ、教育委員を民間の人たちから出そうということになったのが、1948(昭和23)年であり、松本はその初期のころの指導主事であると考えられる。この松本の「回想録」から、当時の講習会の内容をうかがい知ることができる⁴²⁾。特に、アメリカの教育理念についてどのように受け取ったかがわかる以下のような記述がある。

…講義は3人一組で、アメリカ人講師の話を、通訳者が訳し、さらに日本人学者がわかりやすく解説する。日本人はあくまで補助的なものでした。講習の内容は教育改革に関する新しい教育の理念や原理、教育の心理、カリキュラム、主事の任務等を教えることにありました。とくに個人の心理を尊重し、与えるものでなく子供のニーズと興味とによってカリキュラムを構成しなければならないことが強調されました。(中略)

アメリカの教育はジョン・デューイによって代表されるように、「なすことによって学ぶ」という、与えちゃいけない、自発的精神によることを強調しています。ウィリアムソン女史もニード、まず必要であることを教えなさい、それから好奇心、生徒が興味を持つもの、この二

つによって教育は成り立つということをしきりにいっていました。日本人はどちらかというと、それまでは先生がやってみせるからこの通りおやりなさいという教育です。もちろんそういう教育も必要です。例えば技能教育などは、針を持たせて「さあ、縫いなさい」といったってわかりません。やってみせることが決して教育にならないということはないと思います。

この回想から、松本が、「与えるものでなく」、「子供のニーズと興味」が大事であること、それがアメリカのジョン・デューイの学説であることや、講師のウィリアムソン女史の話も共通していたこと、「自発的精神」を促すことの重要性を再確認していたことが分かる。この点が強調された(と松本が受けとった)ことにより、果たして本当にそうだろうか、技能として教えなければいけないことも子どもたちの生活の中にはあるのではないかと、講習会の内容を一部批判的に受け止めている様子もわかる。縫い方の例は、松本が家庭科の専門であったことを物語る事例である。

このように、初期の講習会であったとはいえ、当初の対象者は教育長や指導主事であり、これまでの自身の教育活動と重ねながら話を聞くことができたのである。松本は、大学ノート5冊分の講習記録を残しているといわれ、熱心に指導を受けたことが伺い知れる。学び取ろうとする反面、受容する際に日本側としての解釈や反論があったことはこのような資料から事実として浮かび上がってくる。

また、佐藤広美は、梅根悟による「カリキュラムと学習指導法」の講義の内容も紹介している。この講義は、『中等学校の学習指導』(ドクター・ベッカム、梅根悟)に即して行われたことがわかっている。注目したいのは、以下の引用部分である⁴³⁾。

日本でご承知のように、学校カリキュラムはこれまで文部省で制定し、全国の教師に対して一律に杓子定規的に強要されてきた。それはお上からのお触れであり、専制的、天下りのものであった。だが、今日の新しい国定カリキュ

ラムはそれと趣を異にしている。現在の学習指導要領はカリキュラムの一般的な原則と大体のワクを指示し、卒業の認定に必要な必修科目の種類と時間とを示すだけで、細かな個々の教材の選択や配列については決して教師に何も強制しようとはしていない。それらのことについては重要と思われる点についてある程度の suggestion と注意を与えているだけである。従って地方の教育委員会や学校や個々の教師には、それぞれ自分たちのカリキュラムを作るための自由裁量の余地が多分に残されている。

梅根悟は、教科書について「かつては学習指導上の暴君であった」とし、今日では「多くの教便物(引用者注：教鞭物か)の中の一つにすぎなくなっている」と述べ、自由と自主性を強調している。このように、梅根は「経験主義・児童中心主義・社会機能主義にもとづくカリキュラムを編成し、それをプロゼクト法(問題解決学習)によって」展開するのだということを述べている。上記のような表現で、戦前からの教育課程と比較をされると、現在のわれわれの感覚以上に、当時の教育者たちは自由でのびのびとした感覚を抱いたのではないだろうか。すなわち、文部省の出した「学習指導要領」(昭和22年)も、戦前の、その通り行わなければいけないものとしてではなく、1つの参考資料としての位置づけとして指導者講習会においても広められたのであった。

(3) IFEL 後期のころの指導内容

坂口京子は、1951(昭和26)年1月～3月までのIFELにおける「研究集録」を取り上げて、当時どのような新教育、および国語教育を目指そうとしていたのかについて論じている⁴⁴⁾。3年を経て、その指導内容はどのように変わったのか見てみることにする。

坂口は、1951年の研究集録(「小学校教育課程及び教授法」)の総論には、「新教育受容における現実的な修正の方向が示され、それに伴う教育者の自主自立の必要性が強調されている」と指摘している。このころになると、集録の中にも「導入された新思

潮をわれわれが受容するとき、アメリカの或る一部における進歩的なものを、目新しさに眩惑されて、アメリカ全土がそうであるがごとき錯覚におちいつてはならない」といった文言が表れ、時流に便乗するのではなく、教育者自身の自主自立の重要性が説かれている。さらに坂口は、第6回 IFEL における研究集録（特に「総論」）の記述を取り上げ、

例えば、新教育における児童中心主義の行き過ぎについては「Child need（児童の要求）の重視」といっても好ましくないものは抑え、必要なものは要求しなくとも与えることであるとし、正常な発達段階を「能力表」によって知り、それと自校の学習者との位相をふまえて実践を行うことが必要であると述べている。また、地域性を重視した教育課程については、普遍性の不備やコミュニティの封建的独善性に陥る危険性を指摘し、国家基準である文部省の学習指導要領を重視しながらそれぞれの学習者に合わせて修正することの必要性が説かれている。

などとし、学習指導要領が規準として示されたこと、各地域がそれぞれ自校の実態を踏まえ、教育課程を改善していく力が問われていた点を指摘している。

この資料は、「国語能力表」（この時期は「中間発表」という名称）についても言及している。つまり、「国語能力表」は、正常な発達段階を示したものであるとされ、解釈によってはその発達段階を学習の目標として、それを身につけるための実践を行うというように理解してよいとされている。

この IFEL の資料から、坂口は、当時の「現実的な問題に対処するための「修正」の方向性」と「新教育の本質的な理解を進めるための「探求・模索」の方向性」を見出している。また、国語教育においては、「教科書を教科課程の基本としながら、学習者の言語生活の実態に立ち、言語能力の伸長を図る立場が提案され」、現状の打開策として教育課程論ではなく、「教科書の題材を「単元的方法」によって学習するという方向性」の学習指導論へ「傾斜」していったとする。まさに、IFEL においても、そ

の後半には国語科の新しい教科の形は提案されていたのである。数少ない資料ではあるが、少なくとも4の(2)において述べた指導者講習会の内容と、アメリカの理論の受容の内容、教科書の単元的扱い方において変容が見られたことになる。また、教育課程ではなく、学習指導の問題に視点が移行したことにより、国語科という教科の新たな方向性を見出そうとしている点においても変化が訪れていたといつてよいととらえる。

5 まとめ

こういった背景には、1950 年前後からのいくつかの社会的事象も関係しているのではないだろうか。

例えば、1949 年 5 月に、首相（吉田茂）は講和条約締結後も米軍の日本駐留を希望すると声明を出しているし、GHQ の検閲制度がなくなるのも同じころ、1949 年 10 月である。さらに、第 2 次米国教育使節団の報告書が発表となるのが、1950 年の 9 月であり、そのような社会的事象が発表される少し前から、日本は占領下ではなく独立国となるということが、わかっていることになり（対日講和条約の調印は、1951 年 9 月）、このころからすでに連合国軍による日本の教育改革がほとんどその任務を終えたということが分かるのである。つまり、日本が独立国となるということは、比較的早くからわかっていることになる。「湯川秀樹、ノーベル物理学賞受賞（1949 年 11 月）」や「朝鮮戦争の勃発（1950 年 6 月）」なども、その後の高度経済成長期と関わって、国際社会の一員となるべく高い能力を有する日本人の育成を目指す大きなきっかけとなったと考えられよう。

すなわち、戦後の日本の国語教育は、学習が成立しなかった不幸な時期も、その後の復興からの教育内容も含め一貫して読み・書き・計算の基礎学力の低下という面から批判されつづけてきた。また、その背景にはもともとの伝統的、潜在的なカリキュラムの上にアメリカのカリキュラムを受容し、児童中心主義の思想を踏まえながら新しい教科のカリキュ

ラムを構想していったという経緯があった。しかしながら、そのことは国語を教育課程にどのように位置づけるのかの混乱を招き、最終的には経験主義教育を修正するアメリカのカリキュラムの存在を見出したことで、コア・カリキュラムから離れる道を見出し、新しい教科カリキュラムを構想することに落ち着いていったと見るができる。

そのような社会的、教育的背景があって、「中間発表」の能力表や「26年改訂版(試案)」における「国語能力表」も作成されていったのである。作成の過程で、「22年度国語科編(試案)」の理念を受け継ぎつつも、「新しい国語科」、「国語科単元学習」を構想する大きな流れに取り込まれ、最終的な「国語能力表」は、もはや周辺学習としての「国語能力表」ではなく、「国語科」という教科における「国語能力表」に結実していったのだと判ずることができよう。

さらに、当時の資料の中に、「能力」「教育の目的と目標」などの定義づけをしたものがあった⁴⁵⁾。今後は、このような資料を一つのきっかけとして、「能力」と「目標」、「評価」などが当時どのような意味を持っていたのか、それらの教育用語をどのように使い分けていったのかについても検証していく必要があると考えている。

注

- 1) 羽仁説子「児童文化の前進」(『女性線』1(3) 吉田書房 1946.5 486～487頁)
- 2) 天田邦子「総力戦と学校」(代表：中野光『講座 日本の学力 1巻 教育の現代史』日本標準 1979.6 193～221頁)
- 3) 碓井岑夫「戦後日本の学力問題」(代表：中野光『講座 日本の学力 1巻 教育の現代史』日本標準 1979.6 234～238頁)
- 4) 座談会(石井庄司・岩淵悦太郎・大村浜・上飯坂好実・針本久春・興水実)『低学年教育技術』小学館 1947.6 10～13頁
- 5) 大内昌雄「二部授業の対策」(『6・3教室』4(8) 新教育協会 1950.9 78～81頁)
- (引用者註：昭和28年5月の調査では、まだ二部授業実施されている地域があり、中でも東京都・神奈川県はその数が他に比して多い。※文部省調査局統計課「学校の基本統計[その1]」『教育統計』(27) 1954 22～23頁)
- 6) 文部省『図で見るわが国の歩み—教育統計80年史—』明治図書出版 135～137頁
- 7) 青木誠四郎「学力の新らしい考え方」(原書房編集部編『新教育と学力低下』原書房 1949 5～20頁)及び、その解説(山内乾史・原清治)『日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』日本図書センター 2010.5 5～6頁
- 8) 坂口京子「戦後新教育における経験主義国語教育摂取の実態—日米の国語教育観の差異を観点として—」(『国語科教育』第62集 全国大学国語教育学会 2007.9 43頁)
- 9) 甲斐ますみ『台湾における国語としての日本語習得—台湾人の言語習得と言語保持、そしてその他の植民地との比較から—』ひつじ書房 2013.3 24頁
- 10) 井上ひさし「日本語のローマ字化が占領軍の手で推進されていた」(『サピオ』11(9)(228) 小学館 1999.5 44～45頁)
井上は、自身の体験をきっかけに、当時の資料を発掘し、『東京ゼブンローズ』という作品中にローマ字化の動きを挿入している。
- 11) 石森延男「日本人の読み書き能力調査」(『コトバ』2(10・11) 国語文化学会 1949.11 2～30頁)
- 12) 文部省国民教育局『壮丁教育調査概況』1942 1頁 76～77頁
- 13) 高橋正樹、森本栄一「日本人の読み書き能力調査：その調査市場の位置と意義」日本行動計量学会 2006.8 58～59頁
- 14) 石黒修「国民の読み書き能力調査」(『国立教育研究所報』(通巻1) 国立教育調査研究所 1950.8 4～18頁)
- 15) 石黒修「日本人の読み書き能力調査」(『コトバ』2(10・11) 国語文化学会 1949.11 2～30頁)
- 16) 文化庁『国語施策百年史』ぎょうせい 2006.1

360～369 頁

- 17) 山内乾史・原清治 監修『戦後日本学力調査資料集 第Ⅲ期 第15巻 国語の学力調査問題の作成に関する研究』日本図書センター 2013.6
- 18) 濱田陽太郎「義務教育終了時の学力調査：中間報告の考察」(『カリキュラム』(36) 日本生活教育連盟 1951.12 56～57 頁)
- 19) 平湯一仁「学力を低下させるもの—コア・カリキュラムはなぜ日本に歓迎されるか—」(『6・3教室』第3巻第11号 新教育協会 1949 13～20 頁) 及び、その解説(山内乾史・原清治)『日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』日本図書センター 2010.5 6～7 頁
- 20) 国分一太郎「よみ・かき・計算能力の低下」(原書房編集部編『新教育と学力低下』原書房 1949 21～52 頁) 及び、その解説(山内乾史・原清治)『日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』日本図書センター 2010.5 6 頁
- 21) 飛田多喜雄『国語教育方法論史』明治図書出版 1965.3 239 頁
- 22) 倉沢剛『カリキュラム構成』誠文堂新光社 1949. 8 299 頁
- 23) 田近洵一「総合主義の時代における国語教育」(田近洵一研究代表『戦後、昭和20年代における総合主義教育の研究—国語教育の視点から—』平成13年度から14年度 科学研究費補助金基盤研究(C)(2) 研究成果報告書 課題番号13680333 2004.3 33～34 頁)
- 24) 佐藤保太郎「新しい教科カリキュラムの研究」(『教育研究』東京高等師範学校附属小学校初等教育研究会 1949.11 2～3 頁)
- 25) 東京教育大学附属小学校創立百周年記念事業委員会『東京教育大学附属小学校教育百年史—沿革と業績—』東京教育大学附属小学校 1973 127～137 頁
- 26) 21) と同じ。 245 頁
- 27) 21) と同じ。 250～251 頁
因みに、田近洵一は、『現代国語教育史研究(富山房インターナショナル)』2013.7 71 頁)に、

①教科書を中心としたカリキュラムのもとでの国語教育(教科書を主に下教科課程)

②教科独自の単元を中心としたカリキュラムのもとでの国語教育(国語科独自の作業単元を構成した教科課程)

③社会科を中心としたコア・カリキュラムのもとでの国語教育(社会科内容を中心として国語は用具として使用される教育課程)

の3つの立場を示しているが、これは、「第6回教育指導者講習研究集録 小学校教育課程及び教授法」(1951年1月～3月)の第三節に示されている3つの類型(カッコ内がそれにあたると一致している。(坂口京子「教育指導者講習(「IFEL」)における国語教育の特質—研究集録「小学校教育課程及び教授法」を中心に—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊8-1 2000.9 195 頁による。)

- 28) 浜本純逸「新教育課程編成(1950年前後)における地域の自立—東京都・埼玉県「基準教育課程」構想とことばの教育—」(『国語教育史研究』第6号 早稲田大学国語教育史学会 2006.6 10 頁)

I コア・カリキュラム(教科を解消して「生活」を核とする)

II コア・カリキュラム+基礎課程(情操〈文学〉・技術〈言語〉・健康)

III コア・カリキュラム+教科独立

IV 教科独立(適宜他教科と融合する場合もあった)

敗戦直後は、まずIVが試みられ、次いで一九四八年ごろからはIIへと展開していった。

- 29) 浜本純逸「戦後初期新教育の実際と展開への模索—」(『第2回中央研究発表収録』(1951年茨城県)における新教育と国語科教育—『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』(14) 早稲田大学大学院教育学研究科 2004.3 143～150 頁)
- 30) 田近洵一「戦後国語教育の濫觴—さまざまな実践・理論の原点を昭和二〇年代に見る—」(『月刊国語教育』vol.16 No.5 東京法令出版

- 1996.7 11～12頁)
- 31) 馬場四郎『単元学習の基本問題』七星閣 1950.10 1～57頁) 及び、その解説(山内乾史・原清治)『日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』日本図書センター 2010.5 7頁
- 32) 31)と同じ。 50～52頁
- 33) 末吉悌次『教育課程論：コア・カリキュラムの批判と新教育課程の構想』目黒書店 1950 165～166頁
- 34) 飛田多喜雄は、戦後を昭和26年の「学習指導要領一般編」(試案)(7月)が刊行されたのを境に、それ以前を前期、それ以後を後期と規定している。因みに飛田は、「戦後前期は、終戦直後の混乱から、あらゆる面で国家自体が必死に立ち直ろうとした過渡期」であり、「ひたすら占領期下の教育改革の線に沿って努力した他力本願の時期」であるとし、「戦後後期は、国家的独立を機会に、前期の他力本願の立場を反省し、この国の実情に即した教育・国語教育の在り方を、自主的に開拓し樹立した時期」であると区別して述べている。(引用者註：21)と同じ。231～232頁)
- 35) 伊ヶ崎暁生・松島栄一編(1990.6)『日本教育史年表』三省堂 156～171頁
- 36) 奥泉栄三郎編(1982.11)『占領軍検閲雑誌目録・解題—昭和20年～24年—』雄松堂書店 8頁
検閲制度に関しては、「参謀第2部の実践部隊たる、民間検閲支隊は、主として予防防止・安全保安の諸活動を目的として、昭和20年にワシントン統合参謀本部指令の下に展開されたもの。また、同支隊にはポツダム宣言を忠実に履行するために、超国家主義的・超軍国主義的・破壊的工作などを監視し、除去する目的で編成された。」とある。
- 37) 小久保美子「1930年代のアメリカにおける「国語単元学習」—An Experience Curriculum in English (1935)にみる単元展開—」(『人文科教育研究』(28) 筑波大学人文科教育学会 2001.7 65～76頁)
- 38) 小久保美子「1940年代初頭のアメリカにおける「単元学習」の理念」(『研究紀要』 2007.3 75～87頁)
- 39) 8)と同じ。 43～50頁
- 40) 橋本美保「占領期における「民主的」教師教育改革の理念と実態—日本教育大学協会とCIEの交渉を中心に—」(『戦後教育史研究』(16) 明星大学戦後教育史研究センター 2002.11 1～15頁)
- 41) 佐藤広美「解説 戦後教育改革と教育者再教育」(佐藤広美編・解説『資料 日本の戦後教育改革—松本喜美子資料—』第5巻 緑陰書房 1998 412～413頁)
- 42) 松本喜美子「占領期教育回想抄録」(佐藤広美編・解説『資料 日本の戦後教育改革—松本喜美子資料—』第5巻 緑陰書房 1998 405～406頁)
- 43) 41)と同じ。 418～419頁
- 44) 坂口京子「教育指導者講習(「IFEL」)における国語教育の特質—研究集録「小学校教育課程及び教授法」を中心に—」(『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊8-1 2000.9 191～202頁)
- 45) 大島文義旧蔵文庫 32 1948 1～5頁

本研究は、筆者の博士論文『国語能力表の成立過程—戦後小学校国語教育における理論と実践の問題—』の一部分を再検討し、加筆修正を加えたものである。