

原 著

コア・カリキュラム模索期における作文・綴り方教育

—戦後作文・綴り方教育理論・実践史—

菅原 稔 (岡山大学)

本研究は、戦後当初のわが国において、コア・カリキュラムおよび生活教育が模索された時期を中心に、その影響下での国語科教育(作文・綴り方教育)がどのようなものであったのかを明らかにしようとする。これまで、戦後の国語科教育(作文・綴り方教育)は、1950(昭和25)年を境に復興・興隆したとされるのが一般的であった。しかし、具体的な復興・興隆の以前に、その土壌あるいは萌芽ともいえるものが何らかの形であったのではないか。そのような仮説のもとに、コア・カリキュラムおよび生活教育の模索期における国語科教育(作文・綴り方教育)が持つ内容・方法・特質等を考察した。

キーワード：作文・綴り方教育, 戦後教育, コア・カリキュラム, 生活教育, 経験主義

I・はじめに

わが国の戦後教育は、「合衆国教育使節団報告書」(注1)および「教育基本法」(注2)によって方向づけられ、それらを具体化した「学習指導要領」(注3)を直接の契機として出発した。このような戦後教育の方向は、第1に、生活主義・経験主義の導入、第2に、新たな教科としての社会科の創設、第3に、教育課程編成主体の地方委譲と個々の教師の参画を特質としてとらえることができる。

そのような中で、アメリカ合衆国のいくつかの教育思潮および教育方法が先進的・理想的なものとしてわが国に紹介され移入された。その中心となったのが、生活主義・経験主義の考えに立つ、統合カリキュラムとしてのコア・カリキュラムである。このコア・カリキュラムにおいて中心(コア=核)とされたのは、学習者の生活経験であり、戦後の新たな教科である社会科に属する事柄であった。社会科を中心に、従来の教科の枠を解体してカリキュラムを再構成するコア・カリキュラムの考え方は、個々の教師にとって斬新な、また魅力あふれるものと理解された。そのような風潮を背景に、様々な形式や内容を持つ数多くのコア・カリキュラム案が作成され、公にされていったのである。

本稿では、以上のような、コア・カリキュラム模索期とも言える時期に作成されたコア・カリキュラム案およびそれに基づく実践のあり様を中心に検討

し、そこでの国語科、わけても作文・綴り方教育が、どのような内容・方法・特質を持つものであったのかを考察する。それによって、戦後の作文・綴り方教育のあり様の1つの姿を明らかにすることができればと考える。

II・大学を中心とした研究的立場からの

コア・カリキュラム研究と作文・綴り方

戦後当初の5年間(1946(昭和21)年から1950(昭和25)年まで)に刊行された教育書のうち、コア・カリキュラムを取り上げたものは、管見に及んだだけでも92冊を数える。その大部分は各地の師範学校附属小学校によるものであるが、研究者個人の手になるものとして、倉澤剛(中央教育研究所)、木宮乾峰(文部省)、梅根悟(東京文理科大学)の著作をあげることができる。

1. 倉澤剛の

コア・カリキュラム研究と作文・綴り方
倉澤剛のコア・カリキュラム研究は、「わが国のカリキュラム研究は、何といてもかなり遅れている。今はまだアメリカのカリキュラム研究を、ひたすらに学びとるべきだと私は考える」(注4)という考えのもとに、アメリカ合衆国の様々な案(コア・カリキュラム・プラン)の翻訳輸入から出発している。

倉澤剛の最初の著書である『近代カリキュラム』(1948(昭和23)年11月5日 誠文堂新光社)は、

「序説」でアメリカ合衆国におけるコア・カリキュラム研究・実践の歴史が略述された後、「前篇」としてバージニア案、「後篇」としてカリフォルニア案が紹介され、「結語」としてアメリカ合衆国におけるコア・カリキュラム案の概要が述べられている。また『続近代カリキュラム』（1950〈昭和25〉年2月1日 誠文堂新光社）では、その9つの章の1つ1つが、ニューヨーク市案、サンタバーバラ案、カーン案、ロサンゼルス案、デンバー案、ミシシッピ案、フォートワース案、ユージーン案、ノーリス案の、それぞれの紹介に当てられている。さらに『カリキュラム構成』（1949〈昭和24〉年10月30日 誠文堂新光社）では、これらの『近代カリキュラム』に取り上げられた2例、『続近代カリキュラム』に取り上げられた9例の計11例を改めて紹介しながら、あるべきコア・カリキュラムについて、①カリキュラム構成の基礎、②カリキュラムの一般形態、③カリキュラムの構成法、④カリキュラムの構造、⑤コア・カリキュラムの構成の5つの観点から、考察と提言が述べられている。倉澤剛によって紹介されたこれらのコア・カリキュラム案11例では、国語（言語）科は、いずれも、コア（中心学習）としての社会科の手段・方法として、コア（中心学習）に対する周辺技能として位置づけられている。

このような前提に立ちながら、倉澤剛は、アメリカ合衆国のコア・カリキュラム案の例としてバージニア案の「全体計画」を、2本の柱、6つの項目によって、次のように整理して示している。（注5）

・一般の要求にこたえる学習

- ①社会的な問題を中心とする学習（理解）
- ②創作的・文化的活動（態度）
- ③技能の練習（技能）
- ④健康と体育（身体）

・個人の欲求にこたえる学習

- ⑤青少年の個人の問題の解決（個性）
- ⑥学校生活の規律をまもる活動（打合）

ここでは、学習の内容を、大きく、社会からの要求に対応する学習と学習者自身の要求に対応する学習の2つに分け、それぞれを、さらに6項目に細分化している。この6項目の中心となるのは、①の「社会的な問題を中心とする学習（理解）」である。直接「一般の要求にこたえる」ことが、そのまま「社会的な問題を中心とする学習」になるからである。

コア・カリキュラムの中では、「①社会的な問題を中心とする学習（理解）」の中で資料や文献を読む活

動が、また「②創作的・文化的活動（態度）」の中で文学の鑑賞をする活動が、「③技能の練習（技能）」で言語技能の練習が、「⑥学校生活の規律をまもる活動（打合）」の中で話す・聞く活動が、それぞれ行われると考えられる。しかし、これらの活動は、いずれも、言語活動そのものを目的として行われるのではない。あくまでも、①の「社会的な問題を中心とする学習（理解）」のための手段や道具として位置づけられるのである。

このような、内容教科に対する道具教科、中心学習に対する周辺学習という二元論的などらえ方に立ちながら、倉澤剛は、言語の技能、とくに書くことの技能について、次のように述べている。（注6）

たとえば、あることを照会して、返事を得るために、まとまった手紙を書くのは、練習帳で反復練習するよりも、手紙の技能をのばすのに、はるかに有益である。旧式の練習（ドリル）は、技能の能率を高めないし、生徒の興味もよばないが、さまざまな技能を必要とする活動に、たえず参加させることは、技能をのばすのに絶対必要である。

学習者の興味・関心・意欲に基づかない、単なる技能の機械的な反復練習を否定し、必要性・必然性に基づいた、いわば実の場での指導の有効性をいうのである。ただ、ここでの例に即して考えるとき、本当の意味で手紙を書く技能を高めるためには、何かのために手紙を書くという活動の場よりも、手紙を書くという活動それ自体が目的となる場が必要である。言い換えれば、手紙を書くことが手段ではなく目的となるような場が設定されなければ、学習者の書く力は育たないのである。

このような、コア・カリキュラムの持つ1つの限界を示すともいえる考え方は、国語科が「社会科や理科とは別に独立の教科として、それ自体が目的であるかのように指導」（注7）することに対して、それでは「生活の用具として実際的な生活の場で、言語を練るといふ、言語指導の基本原則にあわない」とする点にも見出すことができる。

倉澤剛は、教育における言語の位置、国語科教育の意味を軽視してはいない。それは「コア・カリキュラムにおける言語指導の場」として、次の4つを示していることから理解される。（注8）

- 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能面の指導
- 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

このような国語教育および言語指導のとらえ方は、国語科を周辺学習・道具（用具）学習として位置づけるという考え方は、明らかに矛盾する。①から④の「言語指導」の場は極めて広く、全ての学習場面を包含することになってしまうからである。ただ、倉澤剛のコア・カリキュラム論の中には、国語科（作文・綴り方）に関するこれ以上の論述はみられない。それは、倉澤剛が取り上げたアメリカ合衆国のコア・カリキュラム案の中に、これ以上の精細な国語科や作文・綴り方に関する論述がなかったこと、さらに、倉澤剛もコア・カリキュラム案の全体的な概念の把握に力点を置いており、より詳細な、あるいは、具体的な論述を意図していなかったこと等によるものと考えられる。

2. 木宮乾峰の

コア・カリキュラム研究と作文・綴り方

木宮乾峰は、その著書『カリキュラムの編成』（1949〈昭和24〉年3月30日 有朋堂）の冒頭で、わが国においてコア・カリキュラム論議が盛んになった理由を、次のように述べている。（注9）

その主張の根拠とするところは、現行の教科別による教育課程においては、社会科と他教科との限界がはっきりせず、重複が多くなること、及び、教育の本質から考えて、生活の意味ある経験を組織し「全体として子ども」の発達を助けるためには、各教科別々の体系をもってしては、困難であるというにある。

当時の、アメリカ合衆国及びGHQの大きな影響の下で、コア・カリキュラムが、なぜ大きく取り上げられるのか。その理由は、やはり、社会科の導入による各教科間の区分や境界の不明確さとそれによるとまどいや混乱、「生活の意味ある経験を組織」という生活主義・経験主義の受容が、その根底にあったのである。

このような立場から、木宮乾峰は、経験単元の特質を教科単元と比較しながら、「次に経験単元は、その統一が学習する者の中にあるものであって、学習者の目的を中心として組織された教育的経験の系列であるといえる。教科内容は、教材そのもの、ためではなく、学習する者の必要と目的のために、そして必要を満たし、目的を達成するために選択せられるのである。」（注10）と述べている。ここでいう経験単元の考え方を徹底し、指導の目標、内容、方法、

課程等の全てを「学習者の目的」に集約させたところに、コア・カリキュラムがあるとするのである。

このような考え方に沿って、学習の幅（コア・カリキュラムにおけるスコープ）を決定する際の「人間活動を包括するようないくつかの範疇が設けられる必要がある」等の3つの留意点と、発展的序列（コア・カリキュラムにおけるシーケンス）を設定する際の「精神的発達の段階によるもの」等の4つの原理があげられ、先の倉澤剛と同様にアメリカ合衆国での様々なコア・カリキュラム案の事例を引きながら、その1つ1つに対する詳細な説明をしている（注11）。ただ、その説明は極めて抽象的なものであり、具体的な指導の姿をとらえることはできない。

このような学習の幅（コア・カリキュラムにおけるスコープ）や発展的序列（コア・カリキュラムにおけるシーケンス）等についての研究は、いわゆる教科単元においては問題にならない事柄であり、経験単元、わけてもコア・カリキュラムの理想を実現するために重要な、しかし、極めて難しい問題である。学習の幅や発展的序列が学習者の経験や社会的な状況をふまえないければならないものであるだけに、一般化し客観化することには困難が伴う。また逆に、一般化し客観化したときには、学習者個々の個性や置かれている状況から掛け離れたものとならざるをえない。ここに、理想としてのコア・カリキュラム論と現実としてのコア・カリキュラム実践との矛盾し乖離した姿が見えてくる。このような矛盾や乖離を克服しようとするのが、個々の具体的なコア・カリキュラム案（指導事例）である。

この木宮乾峰の『カリキュラムの編成』には、具体的な指導事例として「わたくし達のからだど病気」「着物の勉強」「住宅」の3つが取り上げられている。それらのうち、「着物の勉強」（注12）は、「社会科を中心としながら、各教科間の連関を密接に考えた」とされており、ある意味で典型的なコア・カリキュラム案の事例と考えられる。ここでは、「主な目標」として「一、着物に用いられる材料の性質を理解する。」「二、着物の製造の過程についての知識を得る。」等の6項目が示され、その後、「他教科との関係」として、国語、算数、理科、音楽、体育、図画工作の各教科に関わる学習活動が取り上げられている。それらのうち、国語に関するものは、「話し方」が4項目、「つづり方、書き方」が2項目、「読み方」が7項目であるが、その中から、「つづり方、書き方」としてあげられているものを取り出すと、それは、

次のようなものである。(注13)

一、手紙、展覧会の規則、展覧した着物の説明書、通知や招待状、読んだ書物の内容の報告書、着物についての物語を書く。

二、新しい言葉を帳面に書く。

話し合いや見学のとき覚えた言葉。絵本や物語り、その他の本に出てくる言葉。

中心学習として設定されている「着物」の原材料、製造過程、縫製の方法、機能、保存方法等についての学習場面においても、「話し方」「つづり方、書き方」「読み方」等の国語科にかかわる活動が行われるに違いない。しかし、ここでは、「つづり方、書き方」に示されているような一上の「つづり方、書き方」の2項目のうち、「一」が「つづり方」、「二」が「書き方」の内容を指すものと考えられる一周辺学習の中での「手紙、展覧会の規則、展覧した着物の説明書、通知や招待状……」の活動だけが、具体的な「他教科との関連」として取り上げられているにすぎない。

このようなコア・カリキュラム案(指導案例)「着物の勉強」が、木宮乾峰のいう「教科内容は、教材そのものゝためではなく、学習する者の必要と目的のために、そして必要を満たし、目的を達成するために選択せられるのである。」となりえるのか、また、ここに取り上げられているような「つづり方、書き方」の指導の繰り返しが本当の意味での作文・綴り方の力を育てることになるのか、疑問の残る点である。

3. 梅根悟の

コア・カリキュラム研究と作文・綴り方

梅根悟は、個々の学校あるいは教師が独自のコア・カリキュラム案を作ることの意義を、次のように述べている。(注14)

カリキュラムの改造ということはわが国の教育界のこれからの大仕事でありますし、それも今までのようにお役所の方たちが作ってそれを全国の教師に天くだり的におしつけるのではなく、みんなで考えて作り上げてゆく仕事であり、まためいめいがその土地、そのあずかっている子供たちに合うように作ってゆくべきものでありますので、「カリキュラムを作る責任者としての教師」の責任はなかなか大きいわけであります。

ここには、当時、カリキュラム、わけても全く斬

新なものであったコア・カリキュラムが、強い支持と情熱によって探究されていたことの一端がうかがえる。コア・カリキュラムが、個々の学校あるいは教師が自らの新しい教育を民主的に作りあげていくことの象徴として、教育の理想の姿として理解されていたのである。

当時のコア・カリキュラムの中では、生活単元、問題単元、理論単元、系統単元、教科単元、仕事単元、副単元、主単元、見る単元、模倣単元等、様々な用語が用いられていた。梅根悟は、それらの様々な単元の意味と概念、その違い等を説明し整理した後、あるべき単元の構造を同心円として示し、内から外へ向かって「主生活単元」「副生活単元」「問題単元」「系統単元」の4重構造を持つべきであるとしている(注15)。これらの4つの単元のうち「主生活単元」と「副生活単元」は、それまで「中心単元(中心学習)」あるいはコア(核)、「問題単元」と「系統単元」は、「周辺単元」あるいは「用具学習」といわれてきたものである。梅根悟の、このような同心円を用いた概念の整理は、それまでのコア・カリキュラムのとらえ方を大きく前進させるものであった。それは、必ずしも明確に関係づけられていなかった「中心(コア=核)学習」と「周辺学習」との関わりが、深いつながりを持つもの、相互に補完しあうものとして、構造的な形で示されたからである。

ただ、この同心円構造の中で、国語科、わけても作文・綴り方は、外縁である「問題単元」「系統単元」に位置づけられる。

梅根悟は、作文・綴り方—ここでは「手紙を書く」こと—指導の「問題単元」「系統単元」としての位置づけを、次のように述べている。(注16)

生活単元の中で手紙を書く仕事が出て来る。ところが手紙の書き方が分からない。そこに手紙はどう書いたらいいかという問題がおこる。そこで手紙の書き方を一通り研究し学習するということになる。これは問題単元です。

……たとえば手紙の書き方はどうか、論文の書き方はどうか、というような問題別に国語のことを考えていますと、その内に文法を一通り研究しておく必要があると感じられるようになるでしょう。……これは系統単元あるいは理論単元ともいうべきものであります。

上のうち、「問題単元」は「主生活単元」「副生活単元」での学習活動を円滑に行うための、いわば用具・道具としての言語活動—手紙を書く—の指導で

ある。それに対して、「系統単元」「理論単元」「問題単元」は、1つの言語活動—手紙を書く—から派生した、より大きな問題—手紙をどう書くか—の解決のための指導である。この単元は、梅根悟のいうコア・カリキュラムの同心円の外周に位置づくとともに、コア・カリキュラムとは別個の、独立した教科指導（国語科の作文・綴り方指導）として取り扱われるものと考えられる。

Ⅲ・附属学校を中心とした実践的立場からの

コア・カリキュラム研究と作文・綴り方

1. コア・カリキュラム研究と国語能力表

すでに述べたとおり、戦後当初の時期に刊行された教育書のうち、コア・カリキュラムを取り上げたものは、管見に及んだものだけでも92冊を数える。その大部分は各地の師範学校附属小学校によるものであるが、それらの中で注目されるのは、二つの学校—東京第三師範学校附属小学校と兵庫師範女子部附属小学校—の取り組みの中に、後の「昭和二十六年（一九五一年）改訂版 小学校学習指導要領 国語科編（試案）」（以下、「26年度指導要領」と表記する—引用者）に掲載されている「国語能力表」につながる研究がみられることである。

「26年度指導要領」では、そこに掲載されている「国語能力表」について、その内容・意図が、次のように述べられている。（注17）

国語の能力表というのは、国語のさまざまな能力を、児童の発達段階に照らして、学年別に、一つの表として、組織・配列したものである。

教師がそれぞれの児童に適応した学習指導計画をたてる際には、まず、具体的な学習指導目標を考えなければならない。この具体的な学習指導目標を考える場合に、その基準となるのが、この国語能力表である。

読み方、書き方……と呼び習わされてきた戦前の国語科教育が、戦後、聞くこと、話すこと、読むこと……と大きく転換した。それは、技術・能力を中心とした「方」の教育から、経験・活動を中心とした「こと」の教育へと移行した結果である。そのような戦後の国語科教育において、各領域・各学年ごとに、どのような活動をさせ、どのような経験を与えなければならないか。さらに、具体的な授業の中で、どのような目標を掲げ、どのような指導をしなければならないか。それを考えるための具体的な目安と方向を与えようとしたのが、この「26年度指

導要領」の「国語能力表」である。具体的には、「一 聞くこと的能力」「二 話すこと的能力」「三 読むこと的能力」「四 書くこと的能力（作文）」「五 書くこと的能力（書き方）」の大きく5つの領域別に、各学年ごとの指導すべき言語活動・言語経験と技能が配列されている。

いま、この「国語能力表」の「四 書くこと的能力（作文）」としてあげられている項目のうち、第4学年に配当されている9つを取り出すと、それは次のようなものである。（注18）

- 1 読んだ本について、その荒筋や感想が書ける。
- 2 いろいろな行事についての標語や宣伝・広告の文が書ける。
- 3 見学、調査などの簡単な報告の文が書ける。
- 4 ゲームの解説や作業計画などについて、説明の文を書くことができる。
- 5 児童詩をつくることができる。
- 6 物語や脚本を書くことができる。
- 7 多角的に取材して、まとまりのある生活日記を書くことができる。
- 8 文の組立を考えて、段落のはっきりした文を書くことができる。
- 9 敬体と常体との使い分けをすることができる。

ここでは、作文・綴り方指導の中で学習者に与えるべき活動、経験、指導すべき文章の種類（ジャンル）、表現技術・能力等、多くの事柄が盛り込まれている。それは、必ずしも「国語能力表」という言葉から考えられる狭義の「国語能力」だけではない。また、学年を迫うことによって、活動・経験等の系統や段階の概要がとらえられるような配慮もなされている。それだけに、この「国語能力表」は、コア・カリキュラムにおける用具教科・道具教科としての指導の場で、さらには、国語科単元学習の指導計画や指導目標を立てる場で、大切にされ活用されたものと考えられる。

2. 東京第三師範学校附属小学校の

コア・カリキュラム研究と作文・綴り方

「26年度指導要領」の「国語能力表」の基になったと考えられる研究の第1として、東京第三師範学校附属小学校におけるコア・カリキュラム研究、いわゆる「大泉プラン」の取り組みあげることができ

この「大泉プラン」では、その全体像とそれを支える基本的な考え方が、次のように述べられている。

(注 19)

児童の生活経験を主題とした切実な問題がいくつもある。児童は自主的にこうした問題と取り組み、解決することによって経験を広め、自己を形成していく。こうした学習活動を含む一連の教科を内容教科と名づける。ところで、内容教科の学習には、言語・数量形・造形・描画等々の基礎的な技能が伴わねばならない。基礎技能の裏づけなくしては、内容教科の学習も停止してしまう。基礎技能は、いわば、内容教科の学習を進める動力であり、歯車である。これら一群の技能を用具教科と名づける。

ここでは、従来の国語、算数、理科、社会等といった教科の区別を排除し、指導内容としての教科を、大きく「生活経験を主題とした」「内容教科」と、そのために必要な「基礎技能」を培う「用具教科」の二つに分けている。このような、教科領域を内容教科と用具教科とに2分する考え方は、当時のコア・カリキュラム案における一般的なものであった。ただ、この「大泉プラン」では、「内容教科」と「用具教科」とに「中心教科」「周辺教科」等の軽重をつけず、相補いあう対等の関係としてとらえていることが注目される。それは、「基礎技能の裏づけなくしては、内容教科の学習も停止してしまう。基礎技能は、いわば、内容教科の学習を進める動力であり、歯車である。」と、基礎技能の重要性とその指導の必要性を積極的に評価していることから明らかである。小学校の教育実践の場では、例えば社会見学を取り上げた指導の中で「いろいろな形式の手紙や日記を書く」ことを取り上げる場合、ただ「手紙を書きなさい」「日記を書こう」等と活動や経験の指示を与えても、学習者は手紙や日記を書き始めることはできない。また、手紙や日記を書く活動や経験を繰り返し与えても、それだけでは、より良い手紙や日記を書くようにはなりにくい。適切で豊かな内容を持つ手紙や日記を書かせるためには、一方で数多くの書く活動や経験を与えるとともに、一方で優れた書く技術。能力を育てることが必要である。学習活動における活動・経験と技術・能力との関係を理解するからこそ、「大泉プラン」では、「内容教科」と「用具教科」を、相補いあう関係、車の両輪の関係ととらえるのである。

このような「用具教科」としての国語科の指導内

容が、「大泉プラン」における「国語能力表」として示されている。その内容は、「聞く能力」「読む能力」「話す能力」「文を綴る能力（書写を含む）」「語法の能力」「参考書を利用する能力」の6つの領域にわたっている。

それらのうち、「文を綴る能力（書写を含む）」に取り上げられた44の項目のうちの冒頭に記されている5つを取り出すと、それは、次のようになっている。(注 20)

- ・話したことを絵や文で表わす
- ・話をするようにすらすらとわかりやすくはつきり書く
- ・見聞したことをくわしく生き生きと書く
- ・要点を短くまとめて書く
- ・面接・見学・旅行などの報告書を書く

これらの項目から、書くことに関わる技術や能力が、具体的な活動・経験として取り上げられていることが分かる。また、指導すべき学年や重点事項が、それぞれの項目ごとに「-」「=」といった複線の線の数によって示されており、指導の段階や系統も含めて、分かりやすくするための周到な配慮といえることができる。

このような詳細で具体的な能力表によって、それぞれの「内容教科」の指導の際に用いられる「用具教科」としての国語科の活動が、学年などを配慮して、片寄ることなく、周到に取り上げることが目指されているのである。

「26年度指導要領」では、「国語の能力表というのは、国語のさまざまな能力を、学習者の発達段階に照らして、学年別に、一つの表として、組織・配列したものである。」とされていた。この「大泉プラン」における「国語能力表」も、「学年別」ではないものの、ほぼ同じ目的・目標のために、ほぼ同じ内容・形式で作成されたものであった。

「26年度指導要領」にはコア・カリキュラムという用語はみられず、また、その考え方に基づく実践事例も見られない。あくまでも生活経験に基づく単元学習である。また、東京第三師範学校附属小学校の、いわゆる「大泉プラン」は、優れたコア・カリキュラムの実験研究であるが、そこにはコア・カリキュラムという用語はみられない。用いられている言葉は、生活カリキュラムである。しかし、「26年度指導要領」が目指した単元学習と「大泉プラン」が目指した生活カリキュラム、あるいはコア・カリキュラムとの間に大きな差異はない。共通するのは、

学習者の生活経験からカリキュラムを構成しようとする立場であり、その考え方は、戦後教育の方法を支える揺るぎのないものであった。このような共通の基盤が、「学習を進める動力であり、歯車である」国語科の中に、「国語能力表」を必要としたのである。

3. 兵庫師範女子部附属小学校の

コア・カリキュラム研究と作文・綴り方に、**「26年度指導要領」**の「国語能力表」の基になった研究の第2としてあげられる、兵庫師範女子部附属小学校の、いわゆる「明石プラン」である。

この「明石プラン」では、その基本的な考え方が、次のように述べられている。(注21)

児童の社会生活に於ける基本問題・生活問題解決の学習を中心学習として、中核的立場に置き、中心学習を豊かにするであろう、情操・技術・健康を基礎学習として、中心学習と内的に有機的に統合し総合融合して生活学習一本とし、民主的社会に積極的に参加する望ましい生活学習が展開されるのである。

生活学習としてのコア・カリキュラムを「中心学習」と「基礎学習」の二つに分け、「中心学習を豊かにする」ための「基礎学習」として、「情操」の中に音楽、美術とならぶ文学、「技術」の中に数量とならぶ言語の形で、「国語」(＝言語)に関する指導の場が設定されている。このような、全体構造の中に内容項目を配列する構成は、先の倉澤剛の『近代カリキュラム』の中で紹介されたバージニア案とほぼ同じであり、この「明石プラン」の作成に際してバージニア案が参考にされたことがうかがえる。

また、この「明石プラン」における「国語」(＝言語)の「能力表」の作成経過が、能力表を「輔導の重点表」とする立場から、次のように述べられている。(注22)

現代の社会生活に於ては、言語についてどんな事を要求しているかを考え、なお、文部省より示されている国語についての指導要領を参しやくして、言語についての輔導の重点について示した表を作成して、輔導の重点を明かにした。

ここでいう「指導要領」とは、「昭和二十二年度(試案)学習指導要領 国語科編」(以下「22年度指導要領」と表記する一引用者)のことである。この「22年度指導要領」では、国語科学習指導の目標、内容、範囲、指導例等が、小学校の各学年を、第1・2・3学年と第4・5・6学年との2つに分けて、具体

的に、また詳細に述べられている。そのような「22年度指導要領」の内容から言語活動や言語能力についての記述を取り出し、社会が要求する言語に関する事柄や自らの教育実践の中でとらえた学習者の言語の有り様に加えて、「能力表」を作成したとするのである。

この「明石プラン」における「能力表」は、聞く、話す……等の領域による区分はされず、1つの「能力表(言語)」として示されている。そこに取り上げられている項目は全部で85を数えるが、作文・綴り方に関するものは19項目を数える。

いま、その19項目のうちの5つを、示されている順に取り出すと、それは、次のようなものである。

(注23)

- ・読んだ材料で文章を書く
- ・読んだことがらを口又は書いてまとめる
- ・いろいろな日誌を正しく書く
- ・感想をくわしく表現する
- ・まとまりのある表現をする

この「明石プラン」の「能力表」においても、それぞれの項目ごとに指導すべき学年や重点が□の大ききで示されており、指導の段階、系統、重点等への配慮がみられる。また、取り上げられている事柄は、各項目ごとの内容から、先の「大泉プラン」とほぼ同じ観点に立つものといえる。この「明石プラン」においても、抽象的にとらえられた作文・綴り方の技能としてではなく、あくまでも具体的な、実際の指導の場での作文・綴り方の活動や経験として、取り上げられ配列されているのである。

コア・カリキュラムによる指導は「コア(＝核)」としての「生活単元」や「中心教科」を柱として展開される。そのため、「周辺単元」や「用具教科」として位置づけられる国語科に関わる指導がなおざりにされがちであった。それは、言い換えれば、「生活単元」や「中心教科」の学習を支え円滑に進めるための、基礎的な学力としての国語力の低下につながる問題である。

学習の中で用いられる、聞く、話す……能力が適切に育てられ、また有効に機能しなければ、コア・カリキュラムの単元計画も円滑に進めることが難しい。そのような実践的な配慮から、大学を中心とした研究的立場ではあまり問題にされることのなかった「周辺単元」「用具教科」である国語科に関する事柄が、先の「大泉プラン」同様、この「明石プラン」においても、「能力表」という形で大きく取り上げら

れているのである。

これらの「能力表」は、後の「26年度指導要領」における「能力表」と同様に、作文・綴り方教育の内容、指導の場、与えるべき経験、指導の段階等を具体的な形で示したのものとして、大きな意義を持つ。この「能力表」によって、いつ、何を、どう指導すればよいのかが明らかにされたからである。しかし、この「能力表」では、指導の目標であり結果である作文・綴り方の能力そのものの系統は示されていない。さらに、作文・綴り方指導の場と方法は、多様に、また豊かな活動や経験として示されてはいる。しかし、その活動や経験の相互の関連や段階、系統等への配慮もまた、十分なものとはいえない。

このことは、生活学習やコア・カリキュラムが持っていた大きな課題であり問題点であった。ここでの「能力表」のように、基礎学力や効率的な技能指導が課題とされればされるほど、その指導事項の段階性や系統性への配慮がないことが浮かび上がったのである。それが、次に取り上げる新教育と学力低下の問題である。

IV・新教育・学力低下を問題にする立場からの

コア・カリキュラム批判と作文・綴り方

戦後の生活学習やコア・カリキュラムの考え方は、いわゆる新教育として紹介され移入された当初から、様々な形で批判された。その第1は、生活教育やコア・カリキュラムの根底にある経験主義を問題にするものであった。

当時、コア・カリキュラムを批判するとともに、経験主義の問題点を鋭く指摘した一人に、矢川徳光がいる。矢川徳光は、当時の経験主義に立つ教育論は、「資本主義社会の渡世術」を教える「適応教育」であり、それを唱道する人たちは「人民の敵である」とする。

このような考え方を前提に、矢川徳光は、経験主義に立つ教育観の限界を、次のように述べている。

(注24)

それ(経験主義—引用者注)は、子供たちに計画させること、子供たちに活動させることを、二つの特徴としているものだからだ。教師は進行係であり、相談役であればいいのである。それが教師の本職であって、基礎知識の教授は教師の「兼業」(梅根氏)だと、いうのである。そこで、子供を適当に活動させておけばいいのであって、教師は指導者であってはならないので

ある。何事かを子供に教え込むことなどケシカラン、とコア論者たちは考えている。だが、まさに、そのことによって、彼らは、宗教家のようにたくみに、はいまわる経験主義をしみこませているのである。

何かを学ばせようとして学習者に与える経験は、確かに、教師が肯定し選択したものである。肯定的な価値を見出さないで経験を与えることはない。その意味で、経験主義が現状を肯定することから出発するとの理解は、間違いではない。しかし、その肯定は、学習活動を、抽象的で観念的なところからではなく、具体的な事実から出発させるためのものである。そのために、事実に基づく経験を肯定するのである。さらに、どのような知識も、学習者の経験に基づく必要感と求めに応じて教えられるべきである。そうでなければ、教授された基礎知識や技能も、生きて働くものにならないし、本当の意味での学力とはならないからである。もともと、だからといって、ただ活動だけを繰り返し、経験だけを繰り返すだけであってはならない。それでは、文字通りの、「はいまわる経験主義」になってしまうからである。

精選され系統化された知識・技能とそれを求め必要とする生活経験、この2つのうちの、軽視されがちであった生活経験を重視し尊重しようとするのが、戦後の新しい生活主義でありコア・カリキュラムであったはずである。さらに、決して生活経験や活動だけ、コア・カリキュラムだけで教育の全てを行おうとするものではなかったはずである。経験を支える知識・技能を用具教科や周辺教科等と固定的に位置づけるところに、問題があったのである。活動・経験を支える知識・技能という視点と、知識・技能を支える活動・経験という視点、その二つのどちらも欠くことはできない。経験主義に立つ生活学習やコア・カリキュラムの考え方と知識・技能主義に立つ基礎知識や教授を重視する考え方、この両者は、止揚され統合されなければならなかったのである。

国語科の作文・綴り方教育においても、何を書くか、どう書くかという2つの意識、すなわち、内容と形式の双方への配慮が、常に求められる。いま「明石プラン」の「能力表」に掲げられた項目の1つである「読んだ材料で文章を書く」ことを指導するにしても、「書く」ための形式を用いる技能と、「読んだ」内容に対する興味・関心等が、その指導の中で育まれなければならない。もし興味・関心を欠いた技能の指導だけが行われれば、それは形式的な範文

模倣に終わることになる。また、技能の指導を欠いた興味・関心を高めるための指導だけが繰り返されれば、それは、まさしく、「はいまわる経験主義」に終わってしまう。

このような事柄は、国語科、あるいは作文・綴り方の指導が常に持つ、教科の特性の問題であり課題であった。したがって、戦後の読むこと、書くこと……という経験や活動を重視する「こと」の指導を、戦前の読み方、書き方……という技能を重視する「方」の指導と比較するとき、ある意味での学力低下は当然のこととして起こってきたのである。

次に、いわゆる新教育が批判された第2は、生活教育でいう生活の概念を問題にするものであった。

生活教育の推進者の一人であった小島忠治は、生活教育と国語科との関係について、次のように述べている。(注25)

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立ち、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。それは、国語学習の生活化ではなく、生活の国語学習化である。

ここでは、カリキュラムの中に学習者の生活経験を再構成し、そのカリキュラムとしての生活経験の中で、国語科を話題にし指導していこうとするのである。このような考え方に立つ限り、学習者の地域や家庭での日常普通の生活と学校での生活の間に区別はない。全てが一元的な1つの生活であり経験となる。したがって、当然、教科としての国語科の指導も、生活経験の延長の上に、生活の中の出来事として設定される。生活から離れた技能を教授することはありえない。しかし、生活経験の中に「手紙を書く」「日記を書く」等の活動はあっても、基礎学力の活動—作文・綴り方における文章構成技能や取材・構想……の技能の指導等—はない。生活を重視する余り、生活を支える基礎技能の系統的で効率的な指導を行うことはなくなるのである。

このような問題を持つ生活教育論に疑問を呈したのが、戦前からの生活主義教育論とも言える立場に立つ人々であった。

その1人であった今井誉次郎は、教育における生活のとらえ方について、次のように述べている。

(注26)

それは学校に於ける数時間の中に、単元学習

的な生活の場を構成して演出するのではなくて、一日二十四時間の全生活をそのまま生活の場とすべきです。学校において意図的仮想的に構成された生活の場ではなくて、ありのままに作られていない生活を、生活の場とすべきです。

そして、一日二十四時間を生活の場とする場合には、その中で、「学校は何をすところか」ということがはっきりしてきます。その場合、学校は、最も能率的に一定の知識を記憶し、あるいは一定の技術を反復して習得するところであってよいはずで

戦後の生活教育論における生活は、あくまでも、教師によって、教室の中に再構成された仮構としての生活である。それは、ある意味で、現実から切り取られ学習の場として作られた、非現実的な生活ともいえる。今井誉次郎は、そのような仮構としての生活ではなく、現実の家庭や社会における事実としての生活そのものを見つめさせるべきであるとする。現実の生活の場で見出される課題や問題を解決するための知識や技能を、学校という日常と切り離された場だからこそ、意図的・計画的に取り立てて指導することが必要だと考えるのである。

教室の中に仮構としての生活を再構築する戦後の生活教育が、本当の意味での生活教育になり得たのか。活動や経験だけに終始しがちな指導が学力低下をまねいていたのではないか。新教育の中での生活の位置と意味を問い、経験主義に徹するがために学力低下を招来したのではないか。

様々な課題や批判が噴出する中で、コア・カリキュラム論と生活教育実践は、徐々に後退していかざるを得なかったのである。

V・おわりに

戦後初期のコア・カリキュラム模索期における作文・綴り方教育について、教育・国語教育との関わりも視野に入れながら、考察を加えてきた。それは、次のように評価し位置づけることのできるものであった。

第1に、極端な形の経験主義や生活主義、さらには、その考え方に基づくコア・カリキュラムを取り入れようとしたために、それが、現実の教育の現場や実践事実の中に具体的に根を下ろすものになりにくかったこと。第2に、しかし、教育における経験や活動と技能とのあり方について、大きな問題を提起することができたこと。第3に、現在も高く評価

される、後の「26年度指導要領」の「能力表」につながる視点を生み出したこと。第4に、社会科と国語科とをつなぐ、戦前の生活綴り方（生活主義綴り方）を見直し再評価する契機となったこと。第5に、作文・綴り方の場と機会を数多く、また幅広く見出し、後の教科作文や学習作文にもつながる方向を見出したこと。

戦後の限られた時期に取り上げられた生活主義とコア・カリキュラムである。しかし、その理論・実践の試みは、わが国の戦後教育、わけても国語科教育、作文・綴り方教育に画期的とも言える大きな影響を与えたのである。

〈注〉

- (1) 1946〈昭和21〉年5月31日 国民教育社
- (2) 1947〈昭和22〉年3月31日
- (3) 1947〈昭和22〉年3月20日 日本書籍
- (4) 倉澤剛『続近代カリキュラム』pp.4
- (5) 倉澤剛「アメリカにおけるコア・カリキュラムの発展」山崎喜与作『コア・カリキュラムの研究』(1948〈昭和23〉年12月20日 社会科教育研究社) pp.39-40
- (6) 倉澤剛『カリキュラム構成』 pp.281
- (7) (8) 同 上 pp.299
- (9) 木宮乾峰『カリキュラムの編成』pp.4-5
- (10) 同 上 pp.150-151
- (11) 同 上 pp.121-146
- (12) 同 上 pp.190-205
- (13) 同 上 pp.200
- (14) 梅根悟『コア・カリキュラム』(1949〈昭和24〉年4月25日 光文社) pp.1
- (15) 同 上 pp.28-29
- (16) 同 上 pp.205-206
- (17) 「26年度指導要領」pp.42
- (18) 同 上 pp.62
- (19) 文部省教科書局実験学校連盟『生活カリキュラム構成の方法』「第三編」(1949〈昭和24〉年8月20日 六三書院) pp.300
- (20) 同 上 pp.314
- (21) 兵庫師範女子部附属小学校『小学校のコア・カリキュラム—明石附小プラン—』(1949〈昭和24〉年3月10日 誠文堂新光社) pp.6
- (22) 同 上 pp.34
- (23) 同 上 pp.33
- (24) 矢川徳光「コアカリキュラム論の土台」日本民主主義教育教協会『コア・カリキュラム論批判』(1950〈昭和25〉年3月1日 明るい学校社) pp.18
- (25) 小島忠治『生活カリキュラムと国語学習』(1949〈昭和24〉年4月5日 教育文化出版社) pp.146-147
- (26) 今井誉次郎「日本の現状をみつめて」同(24)書 pp.32-33

Title: Writing and Composition Teaching in the Exploratory Phase of the Core Curriculum: A Post-War History of Theories and Practices

Minoru SUGAHARA (Faculty of Education, Okayama University)

Abstract: In this study, an attempt will be made to investigate what Japanese Language Education (writing and composition teaching) was like in the initial post-war period of Japan, when the concepts of core curriculum and life education were being conceived and explored. Although it has been commonly believed that the year 1950 witnessed the revival of post-war Japanese Language Education, this study hypothesizes that a precursor to it can be seen much earlier. It also attempts to investigate the content, method, and characteristics of Japanese Language Education in the exploratory phase of the core curriculum and life education.

Keywords: Writing and Composition Teaching, Post-War Education, Core Curriculum, Life Education, Empiricism
