

序章 研究の目的・課題

本研究は、戦後新教育における経験主義教育観の摂取と実践的理解の実態を解明し、その教育的意義および問題点を国語教育の視点から考察することを課題とする。経験主義国語教育の展開において経験概念がどのように把握され実践的な理解に到ったのか。教育施策、その啓蒙、試行的実践を時間軸に沿い検討を加えながら、必要に応じて相互の関連と相関について検証している。考察の観点として3点をおく。

- (1) 戦後新教育に導入された経験主義国語教育の特質は何か。そこにアメリカ側および摂取するわが国の意図はどのように反映されたか。(第I部)
- (2) 摂取された経験主義国語教育はどのように啓蒙され、実践的な理解がなされたか。そこでの可能性と問題点は何か。(第II・III部)
- (3) 経験主義国語教育の意義と可能性は何か。(終章)

以上の課題を明らかにする上で教育施策、試行的な実践に関する第一次資料をでき得る限り発掘し検討を試みた。その範囲は1945(昭和20)年の占領開始から1956(昭和31)年までとした。同時期が経験主義国語教育の受容および展開期にあたること、占領終結後に改めて経験主義教育理念の見直しと再評価が行われていることを考慮するものである。

第 部 経験主義国語教育の摂取

第1章 戦後新教育の出発 教育内容・教育方法の模索

戦後教育改革の目的は超国家主義、軍国主義の徹底的な排除とともに教育の民主化におかれた。GHQによる第四教育改革指令は修身、国史、地理の停止とともに代行計画としての討議法を指示、それを契機として戦前の生活綴り方運動、自由主義教育に携わった実践家が自主的实践に着手する。この点を戦後新教育における経験主義教育の導入と摂取として位置づけてよい。

その後の日本側による教育施策においては「国体」や教育勅語にかわる教育の基本像を描ききれないまま、教育方法の一新に傾斜していった側面は否めない。教師のガイドブックとして発刊された「新教育指針」は学校教育全体におけるカリキュラムの生活化を提唱、公民教育や科学教育、教科の内実の吟味は具体的な施策の段階に委ねられたのである。

第2章 経験主義国語教育の摂取(1) 社会科成立と第六期国定国語教科書の編纂

修身、国史、地理に替わり新設された社会科は、子どもの生活課題を解決する問題解決学習を志向した。「みんないいこ」読本は、社会科の問題解決学習との関連を有する教材内容の提示とともに、言語教材の系統化・体系化への配慮を具体化した。国語科という一教科の枠組みに国語教育の全内容を包括するのではなく、社会科と国語科それぞれにおける固有の教育目的との関連を図り、教育内容を言わば分割して構造化するという点で経験主義国語教育の特質が摂取された。その底流に学習者の興味と系統を止揚すべき「experimental literature」の尊重があり、社会科と国語科の授業数は併せて全体の4割に相当する等、教科課程全般においても「literature」を根幹とする改革が施行された。

一方、同読本には、①アメリカ言語教育の踏襲、②学習すべき内容に傾斜した教材化の問題があり、その後の実践的弊害や学習指導上の制約を招来したと推察される。また社会科あるいは国語科においてそれぞれどのような言語活動を保障し、どのような言語能力を育成していくか、特に文学、詩といった国語科独自の内容教材をどのような学習活動に展開していくのか、その点は国語科学習指導要領作成段階の課題とされた。

第3章 経験主義国語教育の摂取(2) 「昭和二十二年度学習指導要領国語科編(試案)」の作成

22年度学習指導要領社会科編にはアメリカの進歩主義教育の二派であるヴァージニア・プランとカリフォルニア・プランが移入している。両プランは社会科に内包する国語教育内容の内実にも差異があった。ヴァージニア・プランに依拠した重松鷹泰らの問題解決学習は社会や生活の問題を解決し思考を構築するための情報の収集、整理、討議、検討といった過程の体得を位置づけた。一方、ヘファナンの導入した作業単元は国語教育の全分野あるいは多くの分野を統合し、子どもの経験と教科(教材)との統合を教師の学習指導計画によって達成すべきだとした。いずれも国語教育の扱うべき重要な教育内容であり教育方法であったが、社会科と国語科との関連をどのように図り、国語科の独自性をどのように定位していくかという課題は複雑化する。

以上の問題は、学校教育全般を視野に入れた国語教育の目標観、国語科教育独自の目標観を整理し、カリキュラムの上にどのように体系化するかという問題でもあった。しかし22年度学習指導要領国語科編作成において、日本側は国語教育を教科の枠組みを基本として把握、そこに広範かつ多様な目標を設定しようと試みている。したがって同作成過程においては、①カリキュラム構想における教師の主体性・自律性、②国語学習計画の主眼となる教育内容の創造という点が徐々に軽視され、総合的な言語能力の内実が十分に具体化し得ていないという問題が生じた。

第4章 経験主義国語教育の摂取(3) 石山脩平のコア・カリキュラムへの志向

経験主義教育観の積極的摂取として石山脩平のコア・カリキュラムへの志向がある。石山は学校教育におけるコア(中心学習)の必然性を提唱、社会と個人との止揚を実現するために教科を超えた単元学習の展開を提唱する。

石山がコア学習において育成すべきとした総合的な能力は価値を相対化する過程において相互に偏することなく認識し思考する言語能力であり、自他の交渉を連続し再構成することでそれぞれの理想化を志向するという高邁ともいえる思考態度の育成であった。石山は従前の教科カリキュラムから「経験要素」を抽出して生活課題と結びつける方法を提案、その点がコア・カリキュラム批判につながる要因となっていく。

第 部 経験主義国語教育の教育施策的展開

第5章 経験主義国語教育の教育施策的展開(1) 「第三回新教育研究協議会」(1948(昭和23)年2月の場合)

「第三回新教育研究協議会」は22年度学習指導要領国語科編の主旨伝達を目的として開催された。そこで提案されたドノヴァン4箇条は、ヘファナンの示した経験主義国語教育の方向性と同一のものとして位置づけてよい。①国語の学習を教科の範囲に限定するものではなくすべての学習の基本として位置づけ、②子どもにとって適度な刺激や機会を与えることが学習の成否を決定し、国語科の場合それは教材の選定であるとし、学習指導における環境の設定の重要性を指摘した。

国語科の技能とは言語活動を通して体得していく思考構築の過程や方法である。学校教育の基本に明瞭な思考の育成、国語科には言語活動を通しての思考構築の体得、教養としての文学を批評し選択し判断する力の育成がおかれた。ここで示された思考力は33年度以降の学習指導要領国語科編につながる目標となっていくが、学校教育全体における構造的な位置づけや文学教材を扱った思考構築といった点は必ずしも反映されていない。

第6章 経験主義国語教育の教育施策的展開(2) 第六期国定国語教科書入門期編「まことさんはなこさん」の編纂

「みんないいこ」読本を第二読本とし、その前段階に第一入門書(プレ・プリマ)「まことさんはなこさん」、第二入門書(プリマ)「いなかのいちにち」、第一読本「いさむさんのうち」をおくという方針は経験主義教育摂取の正負の面を同時に反映するものであった。

読み方教育への準備期間として入門期を位置づけ、教科書を資料として話し合いながら語形学習や読み方へ展開するという点は学習者中心、経験中心の教育観の反映である。男女二人の登場人物の一日を追うストーリー・メソッドを実現、新語を極力抑える等、学習者の実態、言語の段階性・系統性を重視する方針の具体化である。一方、英語と日本語との言語体系の差異、日本の学習者の言語実態という点は十分に考慮されたとはいえない。その点が入門期編改編の課題であった。

第7章 経験主義国語教育の教育施策的展開(3) 『小学校国語学習指導の手びき』(1949(昭和24)年4月)の発刊

当時の小学校現場の混乱に対して国語学習指導の典型を示す目的で発刊されたのが『小学校国語学習指導の手びき』である。本書は「みんないいこ」読本の教師用指導書であり、同読本の読みを基本としつつ、学習者の経験や内的興味に立脚し、主体的な学習活動を通して言語能力を育成するという学習指導が具体化されている。

以上の学習指導は、国語という教科の枠組みではなく学習者の視点から国語学習をとらえることになり、結果として日常生活(社会的体験・社会的価値)にもとづく言語経験、他教科の学習に関連する言語経験、国語独自の内容(文学・言語)に関する言語経験、国語の練習や技能を主とする言語経験のいずれをも尊重することになっている。

本書の主眼はあくまで国語学習指導の提示にあり、国語科の学習内容に内在する総合性および広域性を以上の類型として示した点にその特質がある。また啓蒙の段階で示されたコ・カリキュラムという施策そのものが教科の枠組みを存置した学習指導方法論への傾斜を進めた側面が指摘できる。実際、本書は学習指導をどのように構成するかといったカリ

キュラム構築への志向性は極めて希薄である。提案を実践するためには、全体のカリキュラム計画を見通し、他教科との関連を図り、教材や学習活動の取捨選択を行う教師の実践的構想力が必要となってくる。本書の提案はその実践化の段階に大きな課題があり、それは経験主義教育受容における問題点の一つでもあった。

第8章 経験主義国語教育の教育施策的展開(4) 「教育指導者講習(IFEL)」(1950(昭和25)年度・第6期)の実施

「教育指導者講習(IFEL)」の第6期「小学校教育課程及び教授法」研究集録には、経験主義教育摂取の現実的側面と目指すべき方向性がともに記されている。教科書を教育課程の基本とし「単元的な方法」に発展させるという方向性と「望ましい国語教育課程の条件」の図示がそれである。両者は本質的には同一の方向性を目指すものであり、同一とするための打開策として提案されたのが「単元的な方法」であった。

「単元的な方法」は、話題や素材の選出、多様な学習活動の設定、言語生活全般からの資料選択等を長期的な視野に立って進めていくことになり、教育課程を含めた一連の教育活動との連環が必要となる。この教育活動全般に関わる「単元的な方法」の提案にIFELにおける経験主義国語教育の特質をみるべきである。その基盤には学習者と言語生活の尊重があり、教師が学習者の姿に身をおくことで一連の教育活動は決定されるという教育観、言語生活は国語の授業にとどまるものではなく学校生活や社会生活全体に関わるものであるという国語教育観が啓蒙された。

第 部 経験主義国語教育の実践的理解

第9章 経験主義国語教育の実践的理解(1) カリキュラム改造における国語教育の実際

師範学校附属学校におけるカリキュラム・プランは共通して生活への適応と人格の統合を目指すヴァージニア・プランの学習課題設定の方法をとる。22年度学習指導要領社会科編に則った「社会機能」の領域(スコープ)と「興味を中心」(シークエンス)による構成方法であり、さらにカリフォルニア・プランの単元構成の原理である教科との統合をも試みている。異なる単元原理をとる両プランを同時に移入した点が、国語教育内容の統合化と組織化の困難性を生じさせた要因であった。

カリキュラム改造の基本となる教育哲学や教育思想は当初内発的ではなく、社会科をどうするのかという問題を解決するための現実的な措置であり方法であった。しかし現実的な課題に直面し、兵庫師範男子部プランはスコープを修正、結果として国語単元学習を提案、明石附小プランは手引きを作成し国語教育内容の充実を図った。その点を真に内発的な意味でのカリキュラムの自主的編成と位置づけてよい。

以上の成果として、第一に、コア(中心学習)への全一性への志向が批評精神、真実を表現する態度としての批評という新しい言語能力を具体化した。用具や機能といった言語観を脱した、事物の認識に働く読み・書き・話し・聞く能力である。第二に、国語科独自

の教育内容をコア（中心学習）とする可能性である。入門期指導における行事や日常生活との一体化、教師が選択した文学作品の読みを動機づけとし、体験活動における真実を批評する態度等、言葉の現実態に関わる言語活動の展開が示された。第三に、国語単元学習の編成原理と体系化を実証的に検証する視点の提案がある。カリキュラム改造とは学習の場における教科の再編と新たな体系化であり、実証的な検証を継続し、その体系化自体を常に評価すべきという視点が提案された。

第10章 経験主義国語教育の実践的理解（2） 戦前の生活教育・生活綴り方の立場

生活教育・生活綴り方運動の立場にたつ石橋勝治、国分一太郎、滑川道夫、波多野完治は共通してコア（中心学習）における教育内容の内実を問題にした。そこにどのような教育内容をどのような目的で位置づけるのか。それを基にして教科の系統性や科学性の問題、コアでの要素的能力の問題が論議された。

コアにおける教育内容は社会改革、現実認識、人格、倫理とさまざまに志向されたが、コアの内実の相対化が最も重大な課題として指摘された。コアの内実は発達段階に応じた批評精神の育成、感性や心情を伴う知の質といった新しい学力の視点からも論議され、ここにコアに位置づけられる教育内容の範囲や質によって育成すべき学力の質が変容するという共通認識をみるべきである。

コアの内実を問うことは、国語教育内容をどのように把握し教科課程（カリキュラム）に構造化するかという問題でもあった。科学的かつ系統的な社会科学に即して展開した石橋勝治の実践では、国語教育の側面からも新しい学力と国語教育内容が提案された。すべての学習の基となる言語能力と、教育内容としてのメディアや読書がコアとして位置づけられる可能性の提示である。

第11章 経験主義国語教育の実践的理解（3） 大村はま国語単元学習の生成の過程

大村はまは教員再教育指導者養成協議会の講演から特に教材観、評価観に関して経験主義教育観を摂取した。子どもの欲求を引き出す教材の選定、教師と子どもの興味の組織化、指針としての評価観である。

大村の「単元『読書』」（1952（昭和27）年2月）の提案について、西尾実は指導者と学習者の実態から「必然的展開」として設定した学習の目標、読むことの場の設定を高く評価した。その一方、大村の挙げた「学習中の主な言語経験の一覧」を批判、現実から掘り起こした学習課題に対しての成果、評価が明らかになるよう把握し指導するべきであると述べた。この大村への批評は、指導者である教師の主体の如何を問題にしている。西尾はいわば外在する言語経験を子ども自身の「真実のことば」にするための教師の工夫や学習観、評価観を教師の主体という文脈でとらえたのである。

第12章 経験主義国語教育の実践的理解（4） 「昭和二十六年度改訂学習指導要領国語科編（試案）」における経験概念

26年度学習指導要領国語科編における「書くこと」は思考力、批判力、反省力を明確に位置づけている。経験は自他の連続的な相互交渉という学習の質的状況、思考との一体化

の作用として把握され、その理論的背景には戦前の生活綴り方とデューイ経験論との融合止揚がある。抽出された言語経験を皮相な技術にとどめないために教科の思想性、教材内容の選択と吟味の重要性が示されたのであり、「書くこと」が思考や認識に深く関わるものとなるよう発達段階に応じた対象（自分の生活から文化・教養としての小説や古典）を教材として選択、形式や活動を設定しつつ必然的な展開として経験し習得できる方向性が提示された。

小学校編「国語能力表」の「書くこと」は学校教育で培う総合的な能力としての思考力や批判力、反省力を明確な体系や系統として示し得ていない。一方、中・高等学校編の単元例では実際の教材や言語活動を示し、批評という能力をどのような学習指導を通して育成するかを具体化した。これを思考や認識を一定の型として把握するのではなく、教材や題材に応じて教師が創意工夫すべきという提案とみるならば、経験主義教育理念の実践的摂取として順当である。しかし思考・認識の過程や方法は教師の側に体系として準備されなければならない、実際の指導においてはそこから取捨選択する形で子どもの思考や認識と意味づけなければならない。その点の理解と啓蒙が経験主義教育摂取の課題であった。

終章 戦後新教育における経験主義国語教育の意義と可能性

戦後経験主義国語教育の展開において、教師や学校、地域単位でのカリキュラム構築と「学び」の体系化は確かに図られた。以下、経験主義国語教育の意義と可能性に関して、①教育内容—カリキュラム改造への挑戦と批判—、②新しい学力の定位—批判的認識能力と思考・認識の過程や方法—、③教育方法—「単元的方法」と要素的な言語能力の抽出—、④経験と教科・文化との止揚、を項目として考察を加えたい。

第1節 教育内容 カリキュラム改造への挑戦と批判

1 カリキュラム改造への挑戦と批判

(1) 日本のコア・カリキュラムへの志向

師範学校附属学校プランにおいてはアメリカの生活課題設定の方法を踏襲するのではなく、日本としてのコア・カリキュラム改造への一歩が踏み出された。その直接的な要因は戦後初期の文部省社会科学学習指導要領の混乱、アメリカの進歩主義的教育二派の移入であったが、以上を修正し改善するために日本独自のカリキュラム編成が真に内発的な意味で着手されたのである。

兵庫師範男子部プランのスキームの修正は社会科目の系統性と地域や国家の直面する課題をコア（中心学習）に位置づけるための解決策であり、読書やことばをコアとする国語単元学習を提案した。いち早く国語教育を特化したプランを発表した広島高等師範学校附属、信州大学長野野小¹の挑戦もその文脈に位置づけられよう。さらに日本の文化的基盤を生かしたカリキュラム編成も目指された。福岡第二師範附属²では藤吉利男が「誘導論」を主張、戦前からの自由主義教育観と日本の文化を生かしたカリキュラム編成への方向性を示す。

当時のカリキュラム編成は個人や学校単位にとどまらず、共同研究としての市町村、県レベルの基底プラン³としても作成され実践化された。また対立的立場におかれた生活綴り方運動の実践においても社会科を中心とした教科課程（カリキュラム）の自主的編成が実質的になされた。戦後早い時期から展開されたコア・カリキュラム批判も日本の伝統に根ざした教育内容の自主的編成への志向という点で再考するべきである。

（２） 教育内容の内実

一連の論議において重大な課題となったのは教育内容の内実である。新しい社会を創る人間の育成のために「何」を教えるのか。コアに位置づけられる教育内容をどのように相対化するのか。コアに位置づけるべき教育内容としては人間形成としての倫理的側面、社会現実把握と批判的認識、生活課題解決における総合的把握、社会科目を中心とした問題解決学習、教科・文化との止揚等が論議されたが、以上は戦後いち早く滑川道夫が指摘したように、教師の共同研究のレベルで議論され修正され相対化される問題であったととらえるべきである。

以上の論議の成果を国語教育の視点から述べれば、第一に、国語科に特化されない広域のかつ総合的な教育内容を学習していく上で、言語の教育は認識や思考の過程や方法として意義づけられなければならないことが明確になった。換言すれば、言語の教育には思考し認識する方法や過程の体系化が問われたのであり、実際の学習において教育内容の内実に即し、その方法や過程を適宜選択し得る学習指導が求められたのである。二点目として、学校教育は政治性・思想性と無縁ではなく、国語教育もまた教育の一環として何を針路として選択していくのか、教育内容における思想性が改めて問われた。

2 教育課程の自主的編成 国語教育の視点から一

（１）全体（whole）という教育観

CIEによる経験主義教育観の導入もまた日本の教師による教育内容の自主的編成への期待と位置づけてよい。ヘレン・ヘファナンの「日本によって実践が可能な作業単元を示すべき」という示唆に象徴されるように、学校教育全体を視野に入れた国語教育課程の構築が教師や学校による自主的な営みとして求められた。ヘファナンは経験と教科・文化との止揚としての単元学習（作業単元）を導入した。作業とはwork（活動や学習）、単元とはunit（まとまり）であり、その基盤に生活や学習を「一つの総体」として把握、「人間の生命や生活は一つの力に還元され得ない」⁴分析分別不可能な全体的なものとしてとらえる教育観がある。

子どもや学習を whole としてみるという教育観に立つ場合、教育内容、教育方法を含めたカリキュラムの問題は必然となる。単元学習とは学習指導計画における子どもの興味と教師の興味・必要との組織化であり、その場合「子どもから」発想する教材の選定が学習の成否を決定する。子どもの全体、学習の全体を把握して改善と向上に資する評価観も以上の教育観から必然として導き出されるものである。

わが国への経験主義教育の啓蒙や理論的展開において以上の教育観は着実に摂取され

た。上田薫は児童中心を「すべてを子どもたちのよき成長という点に集中して考えること、このことからわき目をふらないこと」⁵ととらえ、個を生かす教育として学習の個別化を主張する。現実的措置としての「単元的方法」を啓蒙した倉澤栄吉も子どもの全体、学習の全体を「見」て「ながめる」こと、「目的行動 (as a whole) として」評価をとらえることの全体が学習指導であり、出発は子どもの現実から教師が教育内容を創造することだ⁶と述べた。指導者講習 (IFEL) においてもCIEのユアーズ、木宮乾峰、五十嵐清止は自主的な国語教育課程の編成を主張、話題や素材の選出、多様な学習活動の設定、言語生活全般からの資料選択を長期的な視野に立って進めていくことを説いた。

(2) 新しい国語教育内容の提示

子どもの現実から学習を開始するという教育観は新しい国語教育内容を提示し、その学習を学校教育のコア (中心課程) とする方向性を示した。

読書を中核とする学習が石橋勝治の実践において社会科に、兵庫師範男子部プランにおいて国語単元学習に位置づけられたことは、教育内容を子どもの現実から開発した結果、教育課程 (カリキュラム) の構想や位置づけとしては異なりながらも実質的に同じ学習内容が提案されたことを意味する。両者は当時の文脈では対立の図式におかれたが、カリキュラム創造の視点、すなわち子どもと教師が学習を創造していく経験の過程や全体を意味づけるとい立場⁷から改めてその統一止揚の可能性を探るべきである。

一方、CIE の教育施策の段階では教育的文脈から経験主義教育観が導入され、日本語の言語体系や文化の系統性、学習者の実態との齟齬を来たしたことも事実である。しかし繰り返し述べるように経験主義の学習原理の本質は経験と教科・文化との止揚にあり、日本語や国語の文化と子どもの経験とを止揚する学習指導計画の具体化は日本の教育者に求められた課題であったととらえるべきである。国語教育内容の範囲と内実については、①仮名遣いや漢字制限、②教養としての文学 (古典を含む)、③日本語に関する教育内容、④日本独自の「Experimental literature」の系統、といった点をどのように把握するか、教科・文化を尊重する経験主義教育観の展開において以上は残された重要な課題である。

第2節 新しい学力の定位 批判的認識力と思考・認識の過程と方法

教育内容は培うべき学力と不可分であり、新しい教育内容の提示は新しい学力観の提示につながる。それは批判的認識力と思考・認識の過程と方法の定位として具体化した。

1 批判的認識力

(1) カリキュラム改造における批判的認識力

カリキュラム改造において新しい学力としての言語能力は社会や現実に対してどのように自身の立場を切り結んでいくか、自他の関係性を問う批判的認識力として提示された。①石山脩平のコア・カリキュラムへの志向、②師範学校附属学校プランのカリキュラム改造、③生活綴り方とデューイ経験論の止揚、以上のさまざまな文脈からはほぼ同一の言語能力の育成が目指された。

①では、戦前の教育を超克するための必然的能力として「対立原理の止揚」を可能とす

る「真の真力」が提示された。それは価値を相対化する過程で相互に偏することなく認識し思考する言語能力であり、自他の交渉を再構成し続けることでそれぞれの理想化を志向するという高邁ともいえる思考態度の育成である。②では、科学的な実証精神に裏づけられた批評精神として、感情をコントロールし責任と行動を統一止揚する能力が挙げられる。全ての対象との関係性において比較、判断、批判といった認識の深化をふまえた言語能力、問題解決過程における構成活動としての「反省的に思考し実行する力」が実践に即して把握された。

以上はいずれも子どもと学習との緊密性を問題にし、行動、感情、思考をwholeとする話し・聞き・読み・書く活動への志向である。子どもと学習との緊密性、濃密性は知識の再生といった学力観では定位し得ない。池田久美子はこの点を「新たなコードを作り出す創造的な営み」という「コードの増殖力」⁸として評価、「はいまわる」と揶揄された討議や活動主体の学習の意味もその点から改めて意義づけるべきだと述べている。

(2) 生活綴り方運動とプラグマティズム

以上の視点から問い直されるべき言語能力は戦前の生活綴り方が目指してきた認識力との連続性を有する。戦後いち早く滑川道夫は批評精神、波多野完治は感情や心情を伴なう知の質を問題にした。「綴ること、つづることによって反省すること、批判すること、そしてその批判を行動にうつすこと」と波多野が把握した学習の循環性は行動・行為（プラグマ）と思想との交流の連続という点であり、後に鶴見俊輔が「真のプラグマティズム」⁹と位置づけた経験主義に立つ学習状況の把握と同一とみてよい。鶴見は戦前の生活綴り方運動を「攻撃的プラグマティズム」¹⁰と定位、それに防御的な側面としての生活読み方を加えるべきだとし、マス・コミュニケーションにおいて『『平和』とか『国土防衛』とか、『民主主義』『自由』などの抽象的な意味をもつ諸記号はそれが誰によってどのような条件でいわれたのかとむすびつけて意味内容をにくづけする」読みを提示する。

自我を対象化する客観的視点の育成、「民主主義」「自由」「平和」といった意味を問題状況と関連させつつ自身の問題として問い続けるという批判的認識能力は、戦前の生活綴り方の遺産であり、同時に、戦後の経験主義国語教育が目指した言語能力と位置づけてよい。26年度学習指導要領で滑川、梅根が主張した両者の止揚統一の主眼はそこにあった。

2 思考構築の方法や過程としての言語能力

(1) 思考構築の方法や過程としての言語能力の系統化

批判的認識力と思考構築の方法や過程との関連は、カリキュラム改造においてその体系や系統が試案された。その体系化への試みとして香川師範附属小、明石附小の各プランの能力表があるが、本論で言及し得なかった個別プランから熊本限府プラン（第二集「関連課程系統表」「経験要素表」）を取り上げておく。

同プランは「個人の成長」に「知的能力」を挙げ、思考や言語に関する能力として以下の3能力を具体化している。①「考えをはつきりさせる」は「考えを伝えるために言語を用いる（口頭表現・文字表現）」「言語以外の方法で思想を表現する」と二分化され、②「他

人の思想を理解する」は「読む・聞く・観る」という言語活動から具体化されている。さらに、③「有効な学習方法を用いる」では「計画する」「適切な資料を使う」「さまざまな場の研究に科学的な方法を用いる」とされ、以上の構造化のもとに各学年段階の要素の系統化が図られた。

(2) 学習指導要領の問題

文部省学習指導要領においては、以上の批判的認識力が、①学校教育で培うべき基本的な言語能力、②国語教育で培うべき主要な言語能力として、思考構築の方法や過程との相関を果たした上で具体化し得ていない。26年度学習指導要領国語科編小学校編「国語能力表」においてその体系や系統は十分には整備されず、また33年度学習指導要領国語科編高等学校編において批判的な読みの態度や方法は捨象された。

その要因として「技能(skill)」の内実をどう認識するかという問題が指摘できる。国語科は教科課程(カリキュラム)において技能と位置づけられ、技能とは思考を構築するskillの全体であった。しかし以上の認識は必ずしも定着したとは言いがたい。またその具体化において重要なのは、思考構築の方法や過程をいくつかの典型として把握した上で、実際の学習の状況や教育内容に応じ、それらを適宜選択し応用して活用する能力の育成を目指すことである。そこに経験主義国語教育の可能性とともに当時の啓蒙における問題があった。

第3節 教育方法 「単元的な方法」と要素的な言語能力の抽出

1 「単元的な方法」の啓蒙

戦後の社会科学学習指導要領においてデューイ経験論が授業過程論および学習指導論として把握されたことがそもそもの誤謬であり、本来は子どもたちがどう学んでいくかという「学び」の理論であった¹¹という検討がある。国語科も社会科と同様、経験概念は学習指導論に傾斜して強調される傾向があった。

経験主義教育観をwholeとして摂取、カリキュラム改造という本質を把握した倉澤栄吉もその啓蒙の段階では単元の展開、単元的学習方法を充実させ徹底させることを強調した。伝達講習や研究協議会においても現実的な措置という条件をつけながらも国定第六期国語教科書や検定教科書を一つの核としつつ、どのように国語学習を展開し指導していくかという学習指導論の紹介が中心となっていた。

結局、「単元的な方法」は子どもの学習の実態をどのように教科・文化と融合するかという方法であり、その出発は教師の「思想」¹²を根底におく教材内容の選択吟味にある。しかし現実的措置としての国語教科書の提示がその後の検定教科書の単元的編成、教科書の読みを中心とした学習指導の展開につながったことは否めない。「単元的な方法」への傾斜は何を教えるのかという教育内容の自主的開発を軽視、どのように教えるかという学習指導への傾斜を加速化させたとみてよい。

2 要素的な言語能力の抽出と体系化

子どもの生活や現実と国語科の教科・文化とどのように関連させていくのか。26年度学

習指導要領国語科編は「どのような経験が、いかなる時に必要であるか」という課題に対して「国語能力表」や「言語経験表」に具体的な学習活動を列挙してその方向性を示した。

戦後いち早く社会科の実践に取り組み、経験主義教育実践を試行した東京教育大学附属小学校内国語教育研究会は「言語経験を豊かに与えさえすれば一話させさえすれば、読ませさえすれば一児童の言語能力も自然に伸びてゆく『はずだ』と考えたところに、新しい国語教育の甘さがあったのではないか」¹³と述べた。「豊かに言語経験を与え」ることだけでは力がつかないとし、場や内容、方法を吟味した言語経験を通して知識、技能、態度を伸ばすべきであり、言語活動を経験させるのではなくその質を吟味すべしという主張である。

それではどうやってその質を吟味するのか。本来、学習者との関連においてとらえられるはずの場、活動、知識、技能といった言語経験が育成すべき系統から帰納的に導き出される場合、言語経験と主体との緊密性はより問題にされなければならない。逆に言えば、主体の思考や認識との緊密性が認められないところでは言語経験は単なる技術としてしか存在し得ない。「教える側によって設定された『言語経験』の場面を、学習者が経験『させられる』ことによって、その場面での言語経験を通して修得された要素的言語能力を学習者が獲得していく」¹⁴といういわゆる教え込みともいえるべき学習にもつながっていく。

「単元的方法」の可能性と問題はここにあり、西尾実が問題にしたのもこの点である。一般的列挙的な言語経験ではなく「学習者が、いま学習上、どういう実態にあるか」「指導者は、どういう立場におかれて、どういうことを意図しているか」という両者の緊密性を必然的展開として学習指導計画を立案する。教師の主体こそが経験を「学習計画立案の観点」¹⁵から批正し得るという認識がここで提示されたのである。

第4節 経験と教科・文化との止揚

1 教師による経験の体系化への試行

教育内容の創造とカリキュラム構築において教師が経験をどのように把握し体系化するか。26年度学習指導要領国語科編が「国語能力表」、「言語経験」を示し、体系化への基礎資料を発表した同年、コア・カリキュラム連盟は「三層四領域」という構造理論を提案する。同案は経験と教科・文化との止揚の体系化と位置づけてよい。なぜなら戦後新教育における経験主義の摂取と実践的理解において、経験と教科・文化との止揚は生活課題を解決していくコア学習、国語単元学習いずれにおいても同様に目指されるべきであったからである。

1952（昭和27）年、周郷博¹⁶は経験を思想形成や社会現実への自律性への定位、プラグマ（行為）と思想に関わる論理としてとらえた上で「教科は『知識』や『理論』に限定されるものではなく、『技術』『習慣』さらには『文化』や『環境』といった体系までが含まれる」と述べる。教科の体系と経験を融合し得るのは教師であり、そこでは子どもに必要な「知識」「技術」「習慣」等を取捨選択する教師の力量と学習指導における構想力が期待される。

教師は経験の蓄積としての教科における「習慣」「技術」「知識」「文化」等の体系を明確に把握し、本質的な経験としての学習を通して「現実に食い込んでいく力」を育成していかなければならない。教師には子どもたちに必要な体系を取捨選択する力量が期待される。教師の自律性と構想力は教科の枠組みにとどまるものではなく、教材選択には教師の社会観、教育観、文化観、子ども観が反映される。教科の知識、技術、態度、文化をどのように体系化するか、そこに教師の主体の問題があると周郷は述べている。

2 大村はま国語単元学習

大村はま国語単元学習は大村による国語学習の体系の構築という点で経験主義国語教育の実践的到達と位置づけてよい。

大村の国語単元学習は経験を子どもの「学び」、教育方法や学習指導、経験と教科との止揚という三者の観点でとらえ、かつ三者を統一止揚している点に最大の特質がある。

単元学習という意識がないと大村が語るがあったが、それは子どもの実態から教材を開発し、必然的な展開としての学習指導に展開していくからである。そこでは教育内容・教育方法、経験・知識、感覚・論理の両者を統一止揚する状況が連続的かつ循環的に発生する。大村の実践に即していえば、目の前にいる子どもの学びの実態を起点としつつ、一人一人の子どもが教材や学習内容に即して連続して思考し認識を深める教材を選択し、手立てを具体化すること。子ども個々が「優劣のかなた」で「隙間のない」学習に没頭すること¹⁷。これが教育における経験の実態であり意義であった。

大村はま国語単元学習が成立し得た最大の要因は、大村が子どもの実態や興味を引き上げ、自身の確固たる国語教育の体系を離れることなく、むしろ国語の教材や枠組みをよりどころにして学習を組織、展開したことにある。そこで最も重要となるのは教育内容の開発、すなわち教師の興味と教材の見方である。大村の興味は自身の子どもの観、社会観、国家観を土台とし、ことばの体系や表現・内容の価値性を拠り所にして広がり深まる。「多角的・総合的な問題追究行為（認識行為）を内実とする本格的総合主義教育」¹⁸として成立し得た要因は、大村が自身の能力が最大に発揮し得る教科・文化としての「ことば」にその教材や学習展開の起点を求めた点にあった。

第5節 経験主義国語教育の可能性と意義

1 経験の内実

経験とは学習の質的状況である。子どもにとっての経験、教師にとっての経験はともに学習の質的状況を問題にするという点で同位置にあり、両者ともに学習創造の主体となる。戦後新教育における経験主義国語教育の展開では、経験は生活であり知性であると言い換えられたが、これは子どもの生活や実態と、教科や文化としての知性的な教材をどのように意味づけるのかという点で述べられたものである。

子どもにとっての経験とは自他の関係性を問い、連続的かつ相互的に思考し認識する学習の状況であり、熱中してフルに全身を傾ける学習の実態である。一方、教師にとっての

経験とは以上の子どもの経験を体系化する営みであり、到達的一律的ではなく個々の子どもの経験を跡づけ意味づけていくことである。

2 教育内容・教育方法・学力を不可分のものとするカリキュラム構想

カリキュラム構想力

個々の教師はカリキュラム構想の主体となり、教育内容・教育方法・学力を不可分のものとした学習の体系化を図らなければならない。学習指導要領が現在のように法的拘束力を有するとしても、目の前にいる子どもの実態に応じて学習の主題や教材は選択され、そこから必然的展開としての学習は計画される。授業実践に対峙するのは教師であり、教師はカリキュラム構想の主体となり得る力を自身に課し、同時に教師教育においても継続的にその育成を図るべきである。

国語科の思想性と教育内容

国語科カリキュラムにおける教育の針路、思想性をどのように構築するかは教師の課題である。教科の思想性は「何」を教えるのかという教育内容の選択に直結する。戦後経験主義国語教育の展開において教科書を教えるという意識は根強く、教育内容の捨象と主体性の喪失は最大の問題であった。国語教育は教育の思想性と無縁ではあり得ず、文化や日本語といった国語科独自の教材選定においても教師自身が教材の内容や表現を相対化する批評意識をもつことが必要不可欠となる。

教育方法と評価の一体化

教育方法は評価と一体化してあるべきである。教育方法や学習指導においてそのモデルは示されたとしても、実際は教師が子どもの実態や学習との緊密性に即して創意工夫しなければならない。言語能力は指導の目標として設定されるが、子ども個々の到達の程度が個人内の問題として評価されるべきであり、次の学習につながる子ども自身の評価、教師の評価、共同体における相互評価が適宜行われ、学習過程に位置づけられるべきである。

3 学校教育全体で培う言語能力と国語科の独自性 思考や認識の過程や方法の全体

学校教育全体で培う言語能力

国語科に特化されない教育内容においても思考構築の過程と方法としての言語能力はその育成が目指されるべきである。例えば批評とは感情や行動とも関連する高度な総合的能力であり、人間関係を構築する力やコミュニケーション能力とも通底する思考力である。学校教育全体の教育活動を視野に入れ、どのような場や題材をもとにどのような学習活動を通して育成を図るのか、国語科という枠組みにとどまらず再考すべきである。

国語科の独自性としての思考や認識の過程や方法の全体

一方、国語科では全教育活動で培うべき思考や認識の過程や方法を視野に入れ、その体系化を図り、教育内容に即してその方法を適宜選択し応用する言語能力の育成を目指さなければならない。教養としての文学に代表される言語作品はその表現や内容を批評し選択し判断する題材であり、その適否に照らして教材を選定すべきである。その際、読み・書く活動の連関、個別学習と共同体の学習との連関も図るべきである。

4 共同研究として経験を意味づける授業研究の方向性

カリキュラムを子どもと教師が学習を創造していく営み、学習を経験の再構成や連続という状況とみる場合、授業研究のレベルで教師による共同研究を日常化するべきである。教育内容の開発においても戦後のカリキュラム改造では教師のみならず子どもや保護者、地域の願いや希望を取り入れるべきとする主張がなされた。現在でも学ぶべき視点である。

大村はまの国語単元学習の生成・深化においては、文部省およびCIEによる研究協議会、西尾実の批評が生成と深化の契機となった。その後大村と倉澤栄吉との共同研究が継続されたことは周知のとおりであるが、学習者の経験とともに教師の経験を意味づけるための研究者や研究機関との協同は重要である。そこから教師個々のカリキュラム構想力が鍛えられ、また経験としての学習の意味づけがなされるのである。

¹ 河野智文「昭和二十年代前半における国語単元学習の試みとその特質-広島高等師範学校附属小学校のばあい-」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第39巻第2部1993（平成5）年 「昭和二十年代における国語単元学習実践の特質-信州大学長野附小『国語の単元学習と年次計画』のばあい- 『広島大学教育学部紀要』第二部第44号 1995（平成7）年 P.1

² 浜本純逸「誘導の原理に立つ『ことばの教育』構想-1950年前後の福岡第二師範付属小学校教育課程-」全国大学国語教育学会第110回発表資料

³ 浜本純逸「1955年前後のカリキュラム編成-（1954年横浜市教育委員会刊）を中心に-」全国大学国語教育学会第96回発表資料

⁴ 市村尚久「『総合学習』のフィロソフィー-デューイ経験主義哲学の『知』の論理-」早稲田大学大学院教育学研究科紀要 第11号 2001（平成13）年3月P.P.3-5

⁵ 上田薫「たしかの指導のあゆみ-ある若き社会科の教師へ-」『学習研究』奈良女子高等師範附属小学校1950（昭和25）年2月（引用は『上田薫著作集』第8巻戦後新教育の挑戦 黎明書房1993（平成5）年P.157）

⁶ 『国語科単元学習と評価法』（1949（昭和24）年）倉澤栄吉前掲書P.258

⁷ 佐藤学『カリキュラムの批評-公共性の再構築へ-』世織書房 1996（平成8）年 P.P.69-79

⁸ 『はいまわる経験主義』の再評価-知識生長過程におけるアブダクションの論理（『教育哲学研究』第44号 教育哲学学会 1987（昭和62）年）P.20

⁹ 鶴見俊輔『現代日本の思想-その五つの渦-』岩波新書 1956（昭和31）年11月 P.75

¹⁰ 鶴見俊輔前掲書 P.P.106-107

¹¹ 谷川彰英「戦後教育の出発点にみられるデューイの影響」『日本の戦後教育とデューイ』世界思想社 1998（平成10）年 P.P.33-39

¹² 榊井は倉澤の「方法」を思想を含む方法であったと述べている。榊井英人『「国語力」観の変遷』溪水社 2006（平成18）年 P.89

¹³ 『国語科の系統的指導』東洋館出版社 1958（昭和33）年 P.6

¹⁴ 河野智文は倉澤栄吉と国分一太郎の論争を再検討しつつ「倉澤栄吉氏は国語単元学習の今後の課題として「言語経験の分析」を挙げた。これは今日まで十分に解明されているとはいいがたいが、もしこの課題が克服されたとしても、国語単元学習のカリキュラムは、という図式のもとに成り立つものと成る。」と述べている。「昭和20年代国語単元学習をめぐる論争の再検討-学力の問題を中心に-」『広島大学教育学部紀要 第二部第46号』1997（平成9）年 P.15

¹⁵ 田近洵一「国語教育における経験の問題」『国語教育誌』季刊・第5巻第3号・通巻代17号 1977（昭和52）年）

¹⁶ 周郷博『岩波講座 教育 第三巻』岩波書店 1952（昭和27）年7月 P.P.175-207

¹⁷ 野地潤家・橋本暢夫編『22年目の返信』小学館 2004（平成16）年 P.117

¹⁸ 「外国の人は日本（日本人）をこのように見ている」という単元では、書籍、新聞記事、録音テープ等の言語教材の中から、生徒は自分だけの情報源として一つの資料を担当する。大村の単元学習は書籍、新聞記事等といった言語資料の活用が基本となっている。